IX. Jahrg. 1935 Heft 4

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Fritz Redl . . . . . Der Mechanismus der Strafwirkung

Wilhelm Hoffer . . . Bericht über die Einleitung einer Kinderanalyse

Heinrich Meng . . . Strafen und Erziehen

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2·—

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Basel, Angensteinerstraße 16

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart N, Relenbergstr. 16

Hans Zulliger
Ittigen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, I., Dorotheergasse 7

6 Hefte jährlich M. 10·—, schw. Frk. 12·50, österr. S 17·—
Preis des Heftes: M. 2·— (schw. Frk. 2·50, österr. S 3·40)

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien I, In der Börse

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Postscheckkonto	Jahresabonnement	Postscheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	*M. 10·—*	*Budapest 51.204*	*P 17·50*
Zürich VIII, 11.479	*Frk. 12·50*	*Zagreb 40.900*	*Din. 190·—*
Wien 71.633	*S 17·—*	*Warszawa 191.256*	*Zl. 21·50*
Paris C 1100.95	*Fr. 60·—*	*Riga 36.93*	*Lat. 16·—*
Prag 79.385	*Kč 100·—*	*s'Gravenhage 142.248*	*hfl. 6·—*
Stockholm 44.49	*schw. Kr. 16·—*	*Kjöbenhavn 24.932*	*dän. Kr 18·50*

(Frühere Preisangaben ungültig)

Bei Adressenänderungen bitten wir, freundlich auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

Als Sonderheft des Jahrganges 1935 erscheint demnächst: **„Psychoanalyse und Pubertät".** In Vorbereitung befinden sich ferner die Sonderhefte: **„Kindliche Eßstörungen", „Lern- und Denkstörungen", „Jugendliche Verwahrlosung und Kriminalität".**

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

IX. Jahrg. 1935 Heft 4

Der Mechanismus der Strafwirkung

Von Fritz Redl, Wien

Wer sich an das Studium der Gedanken macht, die in Aufsätzen und Büchern über das Thema „Strafe“[1]) niedergelegt sind, wird sich zunächst dem Eindruck einer gewissen Verwirrung kaum entziehen können. Allzu bunt ist die Menge der Meinungen, Vermutungen, Behauptungen, die ihm entgegentreten, allzu groß die Fülle oder — sagen wir es gleich offen — das Durcheinander von Gesichtspunkten, unter denen dieses eine Problem betrachtet wird. Dabei scheinen sich einzelne Verfasser wenigstens von vornherein auf eine bestimmte Fragestellung zu beschränken, schildern uns etwa die phylogenetische Entwicklung der Strafe aus sakralen Wurzeln, verfolgen die psychischen Nebenmotive des Strafenden bis in die Regionen seines Unbewußten oder zeigen uns die verderblichen Auswüchse verfehlter Strafmethoden an Hand eindrucksvoller Beispiele. Besonders schwierig wird es für den Leser aber dann, wenn alle erdenklichen Gesichtspunkte in ein und derselben Arbeit zur Anwendung kommen, ohne daß zwischen ihnen ein Ausgleich erfolgt oder auch nur abzusehen wäre.

Dem Erziehungspraktiker, besonders dem Lehrer etwa, ist es nicht zu verdenken, wenn er die Strafliteratur ein wenig enttäuscht und verbittert aus der Hand legt. Denn die bestfundierten theoretischen Untersuchungen, die vollständigsten Beispielsammlungen von bösem Strafmißbrauch, bieten ihm nicht das, was er so notwendig braucht, nämlich Kriterien, deren Anwendung auf seine eigene Erfahrung ihm neue Gesichtspunkte zur besseren Bewältigung seiner schwierigen Aufgabe liefern könnte.

Und doch ist in den pädagogischen und psychologischen Arbeiten über die Strafe so vieles enthalten, was auch für den Praktiker von unschätzbarem Werte sein müßte. Nur ist es vielfach so sehr in die prinzipiellen Erörterungen verstrickt, oft sogar in Nebenbemerkungen

[1]) Hinweise auf die psychoanalytische Literatur finden sich am Schlusse dieser Arbeit.

INTERNATIONAL PSYCHOANALYTIC UNIVERSITY
DIE PSYCHOANALYTISCHE HOCHSCHULE IN BERLIN

versteckt oder überhaupt nicht direkt ausgeführt, daß es dem Leser nicht so recht zugänglich werden kann. Versuchen wir einmal, vor allem das herauszuholen, was für die Praxis des Lehrers von besonderer Bedeutung sein dürfte, so brauchen wir nur in den Hintergrund zu schieben, was den theoretischen oder rein psychotherapeutischen Interessen der Verfasser entspringt, was ihrer Vorliebe für philosophisch-soziologische Spekulationen entstammt, oder was an affektgetragenen Resten von weltanschaulichen Begeisterungen für oder gegen das Strafen mit in die Feder gelaufen sein mag. Wir können dann aus der vorliegenden Literatur über die Strafe etwa vier Arten von Fehlern angeben, an deren Vermeidung jedem Praktiker sehr gelegen sein muß.

I.

Die Strafe als Versuch, das Verhalten des Kindes durch Zufügen von Unlust erzieherisch zu beeinflussen, ist nur e i n e unter vielen Erziehungsmöglichkeiten. Aus der Überschätzung dieses Mittels und seiner Wirksamkeit ergeben sich die bedenklichsten Fehlerquellen für die Beziehung des Erwachsenen zum Kind. Wer der Meinung ist, mit der Strafe eine Allerweltsmedizin in der Hand zu haben, deren Verordnung für alle Fälle von Erziehungsmißständen zu empfehlen wäre, gibt sich einem folgenschweren Irrtum hin. Tausende von Strafen sind völlig überflüssig. Ein freundliches Wort hätte die ganze Angelegenheit viel besser geregelt, wenn sie nicht überhaupt erst durch eine überhitzte Familien- oder Schulzimmeratmosphäre zum „Straffall" gestempelt wurde. Doch auch dann, wenn aus irgend einem Grunde die Einsetzung eines entschiedeneren Erziehungsmittels unvermeidbar scheint, stehen dem Erzieher viele andere Möglichkeiten offen. Vor allem hat er ja die ganze Stufenleiter von Erziehungsmitteln zur Hand, die sich auf der Linie „Belohnung" bewegen und in ihrer Wirksamkeit durchaus nicht unterschätzt werden sollten. Ob sie geeignet sind, und welches von ihnen in Betracht kommt, wird freilich auch erst eine genauere Überlegung entscheiden können. Sicherlich wird dies von der Eigenart und der Entwicklungsstufe des Kindes abhängen, um das es sich handelt, von der Erziehungsweise, die bisher geübt wurde und an die das Kind gewöhnt ist, von der Eigenart der Erziehungspersonen und nicht zuletzt von der Natur des vorliegenden oder zu verhütenden Vergehens. Auf alle Fälle bietet die Handhabung der Belohnungsmittel dem Erzieher eine Menge wirksamer Beeinflussungsmöglichkeiten, auf die er nicht zu bereitwillig verzichten sollte. Viel zu rasch wird oft die Entscheidung zugunsten der Strafe gefällt. „Strafe muß sein" rufen viele Pädagogen und

Ärzte mit dem Brustton der Überzeugung, ohne daß sie an der Tatsache, daß sie ihre Meinung erst durch Brusttöne bekräftigen müssen, merken würden, daß da offensichtlich etwas nicht stimmt. Versuchen wir doch einmal, einem Arzt zuzurufen: „Operiert muß werden!" Er wird uns mit Recht in unsere Schranken weisen und uns zu bedenken geben, daß man das doch nicht so allgemein sagen könne; man müsse doch erst sehen, um was für einen Fall es sich handle, ob nicht andere Maßnahmen richtiger seien oder sicherer zum Ziele führen.

Besonders auf einen Tatbestand hat uns die Psychoanalyse und in ihren Fußstapfen die gesamte übrige psychotherapeutische Literatur aufmerksam gemacht: Bei den meisten Erziehungsschwierigkeiten, die auf frühe Fehlentwicklungen oder passagere Konfliktstörungen im Kinde zurückgehen, ist Strafe ungeeignet, wirkliche Abhilfe zu schaffen. Wohl erreicht sie oft ausgesprochen verblüffenden äußeren Erfolg. So gelingt es ihr etwa — um einen der häufigsten Straffälle zu zitieren — ohne Mühe, eine Trotzhandlung zu unterdrücken. Die Trotzposition eines Kindes aber aufzulösen, dazu bedarf es anderer Maßnahmen. Ja, auch wo die Strafe Erfolg zu haben scheint, erreicht sie diesen vielfach nicht, ohne daß sie schwere innere Schädigungen verursacht, so daß ihr Sieg bestenfalls als ein Pyrrhussieg zu bezeichnen ist. Ganz besonders aber dann, wenn ausgesprochen neurotische Zustände oder Charakterverbildungen nachweisbar sind, pflegt sich die Verwendung von Strafmitteln als äußerst unangebracht zu erweisen. Dieselbe Maßnahme, die beim „gesunden" Kind vielleicht noch empfehlenswert sein könnte, jagt das neurotische nur noch mehr in Schwierigkeiten. Übrigens würde man ja auch dem Kind mit dem Herzklappenfehler nicht dieselben an sich recht heilsamen Turnübungen zumuten wie seinem körperlich begünstigteren Kameraden.

Alles, was die klinische Beobachtung an Beispielen anzuführen weiß, ist also jedenfalls dazu geeignet, uns stutzig zu machen und uns zu ermahnen, daß beim schwierigen, weil fehlentwickelten, oder auch beim konfliktgestörten oder gar neurotischen Kind nicht Strafe, sondern Erziehungsbehandlung, wenn nicht überhaupt analytische Therapie, in Betracht zu ziehen ist. Aber auch in einfacheren Fällen wird der Erzieher gut tun zu überlegen, ob ein Straffall überhaupt gegeben ist, ob sich nicht vielmehr andere erzieherische Maßnahmen empfehlen.

Die Psychoanalyse leistet uns aber noch einen anderen Dienst. Sie lehrt uns verstehen, woher die Neigung zur Überschätzung der Strafe als Erziehungsmittel stammt. Man muß ja zwar nicht gerade gleich als Sadist Anlässe von kindlichem Fehlverhalten zum Vorwand der Triebbefriedigung benützen, aber man tut gut, den tieferen Moti-

ven der Neigung zum Strafen ein wachsames Auge zuzuwenden. Auch der Beherrschteste von uns straft oft nur deshalb so grimmig, weil er ähnliche Regungen, wie sie das Kind sich gestattet, bei sich selbst nur mühsam unterdrückt, oder weil ihm ihre Bewältigung jedenfalls in seiner eigenen Kindheit wesentlich zu schaffen gemacht hat. Das Ausmaß, in dem uns ein kindliches Fehlverhalten in Wut versetzt, ist nicht immer ein guter Gradmesser für seine wirkliche erzieherische Relevanz. Der Zwang, in der eigenen Kindheit Erlebtes als Erzieher aktiv mit vertauschten Rollen zu wiederholen, oder eigene Kindheitsfehler am Erziehungsobjekt „gutzumachen", spielt uns oft übel mit. Es ist aber auch, viel gröber gesehen, leicht zu verstehen, wieso sich die Strafe so zäher Beliebtheit erfreut. Sie verdankt diesen Vorzug jedenfalls weniger ihrer wirklichen Eignung, sich am Kinde günstig auszuwirken, sondern mehr ihrer Fähigkeit, dem Erwachsenen Erleichterung zu bringen. Dem Vater, der voll Sorgen und ermüdet von seiner Arbeit heimkommt und nun erfahren muß, daß sich sein Sprößling infolge unverantwortlicher Schlamperei wieder einmal ein „Nichtgenügend" eingewirtschaftet hat, dessen Beseitigung die paar mühsam ersparten Schillinge verschlingen wird, ist es wirklich nicht krumm zu nehmen, wenn er in Wut gerät. Kein Wunder, daß sich ihm jenes Erziehungsmittel am unmittelbarsten aufdrängt, das, in welcher Form immer, ihm gleichzeitig die Abfuhr seiner quälenden Erbitterung gestattet. Wir können es dem Armen nicht verargen, daß es ihn nach Erleichterung drängt. Wir können ihm aber auch den Hinweis auf die Tatsache nicht ersparen, daß er unzweckmäßig handelt. Freilich, nicht deshalb, weil er straft. Ob sein Strafen falsch oder richtig ist, geht aus der Tatsache seines Affektbedürfnisses noch nicht hervor. Die erzieherische Wertigkeit der Strafe müßte ganz anderen Überlegungen unterzogen werden. Wer seiner Neigung zu Affektabfuhr folgt, handelt deshalb unzweckmäßig, weil ihn dieser Zustand nicht in die Lage versetzt, erzieherisch planmäßig überdachte Maßnahmen zu treffen, da für ihn die Erleichterung, die bestenfalls als Nebenwirkung sinnvoll wäre, zum ausschlaggebenden Motiv seines Verhaltens wird.

Mit einem Wort: Strafe ist kein Allheilmittel. Für viele Arten von Erziehungsschwierigkeiten, das wissen wir schon heute, ist sie mit Bestimmtheit als ungeeignet zu bezeichnen, und für viele andere wird sie sich vermutlich mit der Zeit als vermeidbar herausstellen. Unser Gefühl dafür, daß wir sie anwenden sollen, ist kein verläßlicher Wegweiser für zielsicheres erzieherisches Verhalten, an seinem Zustandekommen sind allzuviele persönliche Interessen des Strafenden offen oder versteckt beteiligt. Eine sorgfältige Erwägung des jeweils

vorliegenden Falles, ein beträchtliches Ausmaß an Selbstbeobachtung und Selbstkritik sind die unerläßlichen Voraussetzungen, die uns vor dem Fehler der Überschätzung der Strafe schützen sollen.

Das ist die erste Lehre, die uns die Psychologie gibt. Wir haben allen Grund, ihr dafür dankbar zu sein. Die Meinung mancher Psychologen allerdings, daß mit dem Hinweis auf alle die Fälle, in denen Strafe nicht angebracht ist, das Problem des Strafens gelöst wäre, können wir nicht teilen. Ja, wir neigen vielmehr zur Auffassung, daß das eigentliche Problem damit noch gar nicht einmal gestellt ist, doch wird uns die richtige Fragestellung, um die wir uns in dieser Arbeit bemühen wollen, umso eher gelingen, wenn wir vorher die eben geschilderten Gesichtspunkte berücksichtigt haben.

II.

Nehmen wir an, wir könnten die Aufgabe, dem Realitätsprinzip bei einem Kinde zur Durchsetzung zu verhelfen, einmal wirklich nicht ohne Anwendung von Strafmitteln zu Wege bringen, dann müssen wir uns darauf besinnen, daß Strafe und Strafe zweierlei, ja, vielerlei sein kann. Wir stehen dann vor der Aufgabe, uns über die Mannigfaltigkeit der zu Gebote stehenden Strafmittel klar zu werden, sie gegeneinander abzuwägen, uns für eines von ihnen zu entscheiden. Blinde Anwendung irgend eines Strafmittels ist auf alle Fälle von Unheil. Die Aufzählung der gebräuchlichsten Strafmittel erfolgt im allgemeinen auf Grund ihrer „Feinheit", mit dem gröbsten beginnend, zum verfeinertsten ansteigend. So kann man ein Kind schlagen, man kann es anschreien, schelten, tadeln. Man kann ihm auf die verschiedensten Arten Lust entziehen (Kinoverbot) oder direkt Unlust zufügen (Abschreibaufgaben), man kann ihm schließlich auf weniger drastische Art zu wissen machen, daß man böse ist, gekränkt, beleidigt, ja, daß man sich entschlossen hat, ihm die Liebe wieder zu entziehen. Die Einteilungsgründe, die für die Aufzählung dieser Strafmittel vielfach verwendet werden: Unlustzufügen durch Handlung (Schlagen), durch Reden (Tadeln, Schimpfen), durch sonstige Maßnahmen (Kinoverbot, Einsperren), durch Liebesentzug (Bösesein) verraten auf den ersten Blick, daß sie in den äußerlichsten Zufälligkeiten hängen bleiben, und sind daher geeignet, uns ein wenig stutzig zu machen. Sollte es keine sachgerechten Einteilungsgründe für die Strafmittel geben? Wir atmen erleichtert auf, wenn wir finden, daß die Reihung zugleich als Stufenleiter abnehmender Grausamkeit betrachtet wird. Das wäre immerhin ein Einteilungsgrund, der mehr zur Sache spricht, doch bleibt uns die Enttäuschung nicht erspart, feststellen zu müssen, daß das nicht stimmt. Es ist nicht wahr, daß Körper-

strafen an sich grausamer sind als andere. Jeder Erziehungsberater kennt die Fälle, in denen dem Kopfstück keine allzugroße psychische Relevanz zugesprochen werden kann, weiß aber auch ein Lied davon zu singen, wie manche Eltern ihre Kinder durch raffinierte Methoden des Liebesentzuges bis zum Lebensüberdruß zu quälen verstehen. Wir vermuten hinter dem Mangel an einem sachentsprungenen Einteilungsgrund für die Strafmittel ein übersehenes Problem, das uns noch beschäftigen soll.

Auch sonst kann vom Gesichtspunkt des Praktikers die Art, wie die Strafmittel in der bestehenden Strafliteratur diskutiert werden, durchaus nicht als befriedigend bezeichnet werden. Am stärksten verblüfft der Mangel an Einheitlichkeit in ihrer Bewertung. In der Meinung, welches der möglichen Strafmittel das richtigste sei, widersprechen sich die einzelnen Autoren auf das entschiedenste. Die Ablehnung oder Anerkennung eines Strafmittels scheint jedenfalls meist aus Vorliebe oder Abneigung zu stammen, mehr auf der Zufälligkeit eigenen Erlebens aufgebaut zu sein als auf sachlichen Beweisgründen. Als häufigstes Argument für oder gegen ein Strafmittel taucht der Hinweis auf bestimmte Fälle auf. Wir können uns nicht entschließen, die Zitierung von Einzelfällen, der wir gerne exemplifizierende Gewalt zusprechen, als bindenden Beweis anzuerkennen. Daß z. B. der „Ausgangsentzug" im Falle A wirkungslos war, legt in keiner Weise nahe, daß er als Erziehungsmittel an sich wertlos sein muß, dies umso weniger, als die meisten „Fälle" mit einer Ungenauigkeit berichtet sind, die uns staunen läßt. Meist werden nicht einmal die wesentlichsten psychologischen Daten angeführt, geschweige denn die zum Verständnis des Falles unerläßlichsten tiefenpsychologischen Kriterien. Dagegen beschränken sich manche Autoren auf eine sehr allgemein gehaltene, dafür allerdings meist irgendwie betont humorvolle, herzige oder aggressive Schilderung der „Beispiele". Wenn — auch bei sonst durchaus seriösen Autoren — an einem bestimmten Punkte dem Affekt so bereitwillig Tür und Tor geöffnet wird, dann haben wir wohl einige Berechtigung aufzuhorchen, und wir versprechen uns gerade von einer näheren Untersuchung dieser Zusammenhänge nicht unwesentliche Aufschlüsse. Am deutlichsten äußert sich dieser Umstand bei dem Thema des Schlagens, der Körperstrafe. Auch die ruhigsten Autoren pflegen hier die wissenschaftliche Zurückhaltung zu verlieren. Mit unverkennbarer Deutlichkeit verwandelt sich an diesem Punkte die psychologische Untersuchung meist in eine Polemik gegen vorhandene oder fingierte Anhänger des Prügelns, eine Polemik, deren weltanschauliche Untermalung selten gut verborgen wird. In diesem Punkte wenigstens scheint unter den Psychologen größere

Einheitlichkeit erzielt worden zu sein. Es sei betont, daß uns nicht einfällt, die Berechtigung dieser Polemik in Zweifel zu ziehen. Wir wollen uns aber auch durch die berechtigtsten Affektentladungen nicht an dem Verdachte hindern lassen, daß sie im Grunde dazu bestimmt sein könnten, einen Mangel an schlagkräftigen Beweisgründen zu vertuschen. Ich will gerne gestehen, daß ich persönlich die Ablehnung des Schlagens vollinhaltlich teile, und doch kann ich weder die Aufzählung von Schauergeschichten und Schauerfällen, noch die Tatsache der bösen Nebenwirkungen, die das Schlagen so leicht auslösen kann, als wissenschaftlich befriedigendes Argument betrachten. Ich meine, wenn wir nichts Wichtigeres anzuführen hätten, dann wäre es um die pädagogische Beweiskraft unserer Gegnerschaft gegen die Prügelstrafe schlecht bestellt. Wir werden uns bemühen, bessere Argumente zu finden.

Versuchen wir zusammenzustellen, was sich an guten Lehren aus den verschiedenen Meinungen über den Wert der einzelnen Strafmittel als allgemeingültig herauslesen läßt, so gelangen wir zur Aufstellung folgender vier Forderungen:

1. Anpassung des Strafmittels an die Natur des vorliegenden Vergehens (Ausgangsverbot müßte z. B. im Falle von mangelndem Fleiß als adäquates, in einem Fall gehässigen Lügens als höchst unangebrachtes Strafmittel bezeichnet werden).

2. Anpassung des Strafmittels an die Eigenheit, den Entwicklungszustand und die bisherige Strafgewohnheit des Kindes. (Brutale Kinder müssen anders bestraft werden als überempfindliche; verschiedene Altersstufen fordern verschiedene Strafmethoden; plötzlicher Strafüberfall bei sonst strafungewohntem Kind erzeugt die Gefahr der Schockwirkung — etc.).

3. Anpassung des Strafausmaßes an die Schwere des Vergehens, Eigenheit, Entwicklungszustand und bisherige Strafgewohnheit des Kindes.

4. Richtige Streuung und Auswertung der verwendeten Strafen (Überhäufung mit Strafen erzeugt Abstumpfung oder Gegenwehr; unausgeführte Strafdrohungen verraten Inkonsequenz und Schwäche — etc.).

Diese vier Regeln für die Wahl und Verwendung der Strafmittel dürfen wohl als die grundlegendste Voraussetzung richtigen Strafens bezeichnet werden. Sie sind auch so evident, geradezu selbstverständlich, daß sich ernstliche Einwände gegen sie wohl kaum erheben werden. Trotzdem dürfen wir uns von ihnen nicht allzuviel erwarten. Ihr Mangel liegt zwar nicht etwa darin, daß sie nicht richtig wären, sondern darin, daß sie so schwer anzuwenden sind. Sie sind nämlich,

genau betrachtet, so weit und allgemein gehalten, daß wir bei dem Versuch, sie unserem Verhalten zugrunde zu legen, dem Irrtum noch weite Gebiete offen lassen. Versuchen wir doch einmal, ein Strafmittel der „Eigenheit des Kindes", seiner „Entwicklungsstufe" etc. richtig anzupassen! Wissen wir denn genau, w a s für die einzelnen Kindertypen, was für bestimmte Entwicklungsstufen das Richtige ist? Es fehlt uns offenbar vieles, um unsere Regeln mit Sicherheit auswerten zu können. Wir müßten mehr über die psychische Wertigkeit der einzelnen Strafmittel wissen, ehe wir sagen können, ob sie für das Kind A, für das Entwicklungsstadium B, für das Vergehen C als geeignet anzusehen sind. Was uns die Psychologie in diesen Regeln zeigt, ist ein Verhaltens s c h e m a. Es mit konkretem Inhalt zu füllen ist eine Aufgabe, die noch der Lösung harrt.

III.

Außer diesen direkt auf die Wahl der Strafmittel gerichteten Belehrungen finden wir in der psychologischen und besonders wohl in der psychoanalytischen Literatur eine Reihe von Erkenntnissen, die sich zwar nicht direkt auf die Tätigkeit des Praktikers beziehen, aber doch von solcher Wichtigkeit für ihn werden können, daß sie als wesentliche Bereicherung seines praktischen Könnens bezeichnet werden müssen. Es sind dies alle jene Randergebnisse, die sich nur der Forschung des Entwicklungspsychologen und des Therapeuten darbieten, die aber geeignet sind, auch die scheinbar unauffälligsten, sonst ganz übersehenen Einzelheiten plötzlich in ganz neuem Lichte erscheinen zu lassen. Hierher gehört ja eigentlich alles, was die psychoanalytische Literatur an Untersuchungen über dieses Thema geleistet hat. An dieser Stelle seien nur drei Punkte hervorgehoben, deren Bedeutung ganz besonders hoch angeschlagen werden muß.

Die genetische Betrachtung zeigt uns die Abkunft des Strafens aus dem Sakralen, dann aus dem Rachewesen. Es kann unserer Aufmerksamkeit nicht entgehen, daß auch unsere moderne „Erziehungsstrafe" noch mehr als genug von jenen Wurzeln an sich trägt, Reste aus überwundenen Zeiten, die sich dem sachrichtigen Gebrauch des Strafmittels hindernd in den Weg stellen. Sie zu erfassen, bei sich und bei anderen rasch zu durchschauen, bedeutet für den Praktiker der Erziehung eine unschätzbare Fähigkeit.

Zu den merkwürdigsten Funden der Psychoanalyse gehört wohl die Entdeckung, daß es tatsächlich so etwas gibt wie „Strafbedürfnis". Kinder mit solchen Regungen aber werden auch die bestaufgebauten Strafmaßnamen zunichte machen, indem sie sie ihres eigentlichen Sinnes völlig entkleiden, ihre ursprüngliche Absicht umbiegen und ihren

eigenen bewußten oder unbewußten Tendenzen dienstbar machen. Wenn es Kinder gibt, die darauf ausgehen, aus Strafmaßnahmen masochistischen Lustgewinn zu beziehen, oder die Bestrafung suchen, weil sie durch sie des quälenden Gewissensdruckes entledigt und zu neuen Untaten erst so recht befähigt werden, so wird sich der Erzieher hüten müssen, auf die Praktiken dieser Kinder hineinzufallen. Er wird trotz Straffälligkeit besser daran tun, den Kindern die zu ihrer Befriedigung oder inneren Flucht so ersehnte Bestrafung vorzuenthalten, sich ihre Verhaltensänderung auf anderem Wege zu erzwingen. Ein genaues Studium der in der analytischen Literatur angeführten Beispiele von solchen auffälligen Verhaltensweisen mancher Kinder wird dem Praktiker viele Mißerfolge und Enttäuschungen ersparen helfen.

Der Erzieher und der Lehrer haben es nicht immer direkt mit dem Kinde zu tun. Wie weit sie mit diesem Erfolg haben, hängt vielfach von ihrer Fähigkeit ab, seine E l t e r n richtig zu beurteilen und zu behandeln. Im Falle des Strafproblems aber ist die Beurteilung des Verhaltens der Eltern und ihre Beeinflussung noch viel schwerer als in anderen Erziehungsfragen. In ganz besonderem Ausmaße sind da jene Mechanismen am Werk, die auch sonst daran beteiligt sind, wenn es gilt, über uneingestandenen Triebwurzeln imposante Ideologien aufzubauen. So ist das, was die Eltern als ihre Theorie der Strafe entwickeln, in vielen Fällen ganz besonders weit von dem entfernt, was sie wirklich tun. Was uns die Psychoanalyse über die Psychologie des Strafenden und die Psychologie der Theorienbildung zu sagen hat, wird sich demnach als besonders fruchtbar erweisen.

Wir sind mit unserer Schilderung der Lehren, die der Erziehungspraktiker aus der Literatur über die Strafe entnehmen kann, zu Ende. Wir erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Detailschilderung; uns war es um die Hervorhebung der wesentlichsten Fakten zu tun. Im großen und ganzen dürfte sich das meiste von dem hier Übergangenen einem unserer Punkte unterordnen lassen. Es ist nicht wenig, was uns die Psychologie an Belehrung über das Strafproblem zu bieten hat, und wir würden noch leichter erkennen wie viel es ist, wenn wir uns nicht auf so kursorische Andeutung beschränkt hätten. Trotzdem tun wir gut daran, zu überlegen, was uns noch fehlt. Denn wenn wir uns nun schon entschlossen haben, den Blick einmal auf die unmittelbare Fruchtbarkeit für die Erziehungspraxis einzustellen, so müssen wir frei gestehen, daß wir das Strafproblem trotz aller empfangenen Belehrungen nicht ganz ohne Mißvergnügen verlassen. Dabei sind wir nicht so unvernünftig, der Psychologie zum Vorwurf zu machen, daß es ihr nicht gelungen ist, das Strafproblem zu lösen.

Aber — fragen wir uns einmal ganz kritisch: Ist es überhaupt schon gestellt? So gestellt, wie wir es als Praktiker wünschen würden? So interessant und fesselnd alles ist, was uns die Psychologen zu sagen haben — irgendwie können wir uns des Eindruckes nicht erwehren, daß einiges in ihren Fragestellungen gar nicht enthalten ist, was für uns doch das tägliche Brot bedeutet.

Die Topik des Strafansatzes.

Wenn an sich einwandfreie theoretische Formulierungen bei ihrer Anwendung auf die Praxis einen leeren Raum zurücklassen, uns die Kritik ablocken, daß sie „zwar sehr schön" seien, daß man mit ihnen aber „nichts Rechtes anfangen" könne, dann hat dies immer einen und denselben Grund. Dann sind die Begriffe mit denen wir arbeiten, zu allgemein gehalten, bewegen sich zu sehr in Äußerlichkeiten, haben den lebendigen Inhalt dessen, was sie meinen, noch nicht richtig erfaßt. Sie sind dann immer aalglatt, von bestechender Eleganz — zu schön, um wahr zu sein.

Wir können uns des Verdachtes nicht erwehren, daß es sich mit dem Begriff der Strafe ganz ähnlich verhalte. Vor allem fällt uns eines auf: Wie kommt es eigentlich, daß alle Autoren mit solcher Selbstverständlichkeit von „der Strafe" sprechen, als ob es „die Strafe" überhaupt gäbe? Verallgemeinerungen dieser Art erregen unser berechtigtes Mißtrauen. In Wirklichkeit gibt es natürlich überhaupt nur ungezählte einzelne Strafakte. „Die Strafe" ist eine Abstraktion. Solche Abstraktionen sind unvermeidlich, nachdem wir das Wesen einer Erscheinung erfaßt haben. Aber vorher? Sind wir gar so sicher, daß „Strafen" und „Strafen" wirklich immer denselben Wesensvorgang bedeutet? Daß alle Unterschiede nur akzidenteller Natur sind? Wäre es nicht möglich, daß unter dem einen Wort von vornherein so heterogene Erscheinungen zusammengefaßt werden, daß unsere Aussagen gar nicht auf alles passen können?

Die Definition des Strafens als einer Förderung der Realitätsanpassung der Kinder durch Zufügung von Unlust scheint diese Meinung zu unterstützen, denn sie paßt unweigerlich auf alle nur erdenklichen Strafakte. Was aber besagt dies schon? Diese Definition gibt nicht mehr an als den Zweck der Strafe. Über das Wesen des abrollenden Strafprozesses sagt sie gar nichts aus. Dieser Strafprozeß aber ist offenbar ein psychischer Akt. Sollte er da nicht derselben Mehrdeutigkeit, Mehrschichtigkeit unterliegen wie alles Psychische? Sollte nicht zum Beispiel der eine Vorgang des Strafens sehr verschiedene Vorzeichen bekommen je nachdem, bei welcher Schicht unseres

Seelischen er ansetzt? Vielleicht können ein paar Schilderungen von typischen Strafarten etwas Licht in die Frage bringen.

Fall A: Hans ist im Grunde ein recht braver Junge. Etwas verwöhnt vielleicht, sehr hohe Anforderungen werden nicht an ihn gestellt. Der Vater ist häufig vom Hause fort, die Mutter läßt dem Kleinen ziemlich viele Möglichkeiten, seinen kindlichen Bedürfnissen zu leben. Er ist in dem Alter, in dem Lärmschlagen zu den wesentlichen Tätigkeiten glücklich verbrachter Stunden gehört. Hansens Vater ist ein wenig nervös. Er verträgt Lärm schlecht. Oft vergißt sich Hans, da weiß sein Vater, was das sicherste Mittel ist: Er fährt ihn etwas unwirsch an, die sofortige Wirkung bleibt nicht aus. Dabei gerät er selbt gar nicht in Wut, er nimmt Hansens Schlimmheit keineswegs tragisch. Er hat nur gemerkt, daß er durch einen etwas schärferen Ton so prompte Wirkung erzielt, und sich dieses Mittel daher zu eigen gemacht.

Fall B: Kurt hat schlechte Noten heimgebracht. „Was war denn wieder los mit dir, hast du solche Angst gehabt bei der Schularbeit?" „Nein, ich habe diesmal wirklich zu wenig gelernt. Vorgenommen habe ich mir's ohnedies immer, aber weißt du, das Wetter war halt gar zu schön!" Ein neues Fahrrad ist aber auch wirklich eine allzugroße Versuchung! „Na, weißt du, ich werde dir was sagen. Jetzt wirst du einmal eine Zeitlang nicht radfahren gehen, bis du den versäumten Stoff wieder aufgeholt hast". Wir brauchen nicht mehr hinzufügen, daß Kurt ein vernünftiges, einsichtsvolles Kind ist, freilich keines von den Überbraven, die von vornherein gegen alle Versuchungsmöglichkeiten eingedeckt sind. Aber auch sein Vater ist besonders vernünftig. Wir fürchten, daß das Beispiel keiner allzugroßen Zahl von wirklichen Fällen entspricht.

Fall C: Sepp's Eltern leben in ewigem Streit um ihre Erziehungsprinzipien. Der Vater ist streng. Er denkt mit Sorgen daran, was aus dem Buben einmal werden soll, wenn seine Mutter fortfährt, ihn s o zu verwöhnen! Sepp's Mutter ist mehr als weichlich. Sie hat freilich im Leben schon genug mitgemacht. Sepp's Brüderchen ist vor kurzem gestorben. Jetzt ist er das einzige, was ihr geblieben ist, denn mit ihrem Manne versteht sie sich nicht allzu gut. — Kurzum, Sepp hat an seiner Mutter einen unbedingten „Halt". Sie überlädt ihn mit Zärtlichkeiten, mag er sich auch noch so gehen lassen und lieblos, ja gemein gegen sie sein. Auch wenn sie sich vornimmt, ihn etwas strenger zu behandeln, — wenns darauf ankommt,wird wieder nichts daraus. Selbst aus ihrem Bösesein weiß Sepp fein herauszuhören, daß sie innerlich eigentlich gar nicht auf i h n böse ist, sondern auf den Vater, auf die böse Schule, die so strenge Anforderungen stellt an ihr Herzchen, ihr

Goldgoscherl ... Nur manchmal überkommt sie die Angst. Da bittet sie selbst den Vater, Sepp zu strafen, hart zu strafen, denn so gehts nicht mehr weiter. Und dann steht sie doch wieder zitternd dabei, fällt dem Vater in die Arme, um ihr Kind an sich zu reißen und mit Zärtlichkeiten zu überhäufen wie einen Märtyrer. Der Vater steigert seine Strenge dabei in vernünftiger, nicht übertriebener Art, selbst merkend, daß die eigentliche Schuld an den Fehlern des Buben bei der Mutter liegt. — „Trotzdem" bleibt die Wirkung aus.

Die drei Beispiele sind keine Fallberichte. Sie sind natürlich „konstruiert", aber nicht aus der Phantasie. Sie sind nach der Wirklichkeit gezeichnet, kein Strich ist in ihnen enthalten, der nicht tausendmal vorkäme, nicht jedem Erziehungsberater wohlbekannt sein müßte.

Was liegt in den drei Fällen eigentlich vor? Sind sie wirklich nur durch die Wahl der Strafmittel und durch einige Besonderheiten voneinander verschieden? Wir behaupten nichts Geringeres, als daß sie g r u n d verschieden seien, geradezu Paradigmata dreier völlig heterogener Straftypen, die wir topisch gliedern können und am besten mit unserer Schichtung des Seelischen in Es, Ich, Über-Ich in Zusammenhang bringen.

F a l l A: Hans ist eines jener Kinder, die durchaus normal entwickelt sind. Auch an seiner Über-Ich-Bildung ist nichts auszusetzen. Im großen ganzen braucht sein Vater nicht viel an ihm zu erziehen, er verhält sich „von selbst" so ziemlich richtig. In einer Hinsicht freilich hat er es nicht ganz leicht. Die Nervosität des Vaters zwingt ihn dazu, sich *in puncto* Krawallbedürfnis stärkere Einschränkungen aufzuerlegen, als für sein Alter leicht ist. Diese Mehrleistung an Versagung will ihm nicht immer ganz gelingen. Er weiß zwar, daß er es von selbst zusammenbringen sollte, aber seinem Über-Ich scheinen nicht immer die nötigen Energien zur Verfügung zu stehen, um dieser Einsicht zum vollen Durchbruch zu verhelfen.

Es ist offenkundig, an welche Instanz sich die väterliche Mahnung wendet: Das Angefahrenwerden bedeutet einen unmittelbaren Sukkurs für Hansens Über-Ich. Die durch diesen Vorgang aufgerufene frühkindliche Angst vor der väterlichen Allmacht wirkt mobilisierend. Einer „Begründung" des Kommandos bedarf es nicht. Die Angstauslösung genügt zur Mobilmachung der latenten Mächte des Über-Ichs. Wendet sich diese Art der „Strafe" unmittelbar an das Über-Ich des Kindes, so bezeichnen wir sie vielleicht am besten als „Über-Ich-Strafe". Wem dieser Ausdruck zu gekünstelt erscheint, der mag sich mit der Bezeichnung „Autoritätsappell" begnügen.

F a l l B: Auch Kurt hat nicht aus Mangel an Erzogenheit seine

Aufgaben vernachlässigt. Im Gegenteil, wir müssen ihn sogar als noch einsichtsvoller bezeichnen als Hans. Er weiß, was er zu tun hat, es würde der väterlichen Ermahnung im allgemeinen gar nicht bedürfen. Er hat die Tatsache des Lernzwanges ebenso akzeptiert, wie die Einsicht in die Unzweckmäßigkeit des Sichgehenlassens. Doch war die Versuchung ein wenig größer, als die seiner Vernunft zu Gebote stehenden Machtmittel. Er hat sich unter dem Drucke der Verlockung wenig zweckmäßig verhalten. Sein Vater aber kennt ihn. Was der Junge braucht, ist nicht Autoritätsappell. Kurt tut von selbst, was er einmal als vernünftig erkannt hat. Wenn es Verlockungen gibt, die stärker sind als seine Vernunft, dann muß man diese Lustprämien eine Zeitlang ausschalten, man darf es auch der vernünftigsten Einsicht eines Menschen nicht allzuschwer machen. Kurt's Vater wird dabei nicht böse. Kurt selbst ist nicht zerknirscht oder verängstigt. Die Instanz, an die sich sein Vater wendet, ist ganz deutlich Kurt's Vernunft, deren Wirksamkeit er ein wenig „erleichtert". Was er tut, bewegt sich auf der Linie der Realitätsvorwegnahme. Etwas von den Unannehmlichkeiten, die sich Kurt durch fortgesetztes Nichtlernen zuzöge, wird ihm im voraus verabreicht. Dies genügt, um seiner Einsicht genug Macht zu verschaffen. Kurt wird sich nun nicht in verärgertem Trotz träumend zum Schreibtisch setzen. Er wird von selbst arbeiten.

Kurt's Vater wendet sich an sein Ich. Scheinbar steht Kurt's Leben bereits im Zeichen dieser Instanz; seine Realitätsanpassung ist in hohem Grade vollzogen. Wir können diese Art der Bestrafung als Ich-Strafe bezeichnen. Denken wir daran, daß Kurt's Vater ein Stück Lebensnot als Strafmittel setzt, so können wir ihr auch den Namen „Ananke-Strafe" geben.

Fall C: Warum hat Sepp's Vater mit seinen erzieherischen Versuchen so wenig Erfolg? Sollte er sich in der Wahl des richtigen Mittels vergriffen haben? Das ist kaum möglich, denn er hat schon alles versucht, was sich nur ausdenken läßt, vom freundlichen Zureden bis zu den Prügeln. Es hat alles nichts genützt, und ich glaube, wir können ihm voraussagen: Was immer er tun wird, es wird fruchtlos bleiben. Sepp hängt noch so fest in der libidinösen Bindung an die Mutter, daß es reale Mächte neben ihr, wie etwa Gewissen oder Wirklichkeit, für ihn noch kaum gibt. Die ganze Welt hat für ihn noch jene sekundäre Bedeutung, die sie für das ganz kleine Kind hat, das sie kaum zur Kenntnis nimmt, soferne es sich nur im sicheren Besitz der mütterlichen Zärtlichkeit weiß. Sepp wäre nur auf einem Wege beizukommen: dadurch, daß seine Mutter ihn „verläßt". Wir meinen

natürlich, daß sie ihn innerlich im Stiche läßt, so daß er merkt, daß sie ihm ihre Liebe entzieht, wenn er sein Verhalten nicht ändert, daß sie sich mit dem identifiziert, was Schule und Vater fordern, und zwar wirklich damit identifiziert, nicht nur zum Schein, den Sepp natürlich rasch durchschauen würde. Gelingt ihr dies, dann steht Sepp plötzlich da, von jener ungeheuren, an Todesangst grenzenden Bangnis befallen, die vermutlich vom kleinen Kind Besitz ergreift, wenn es sich plötzlich der Abwesenheit der Mutter im Dunkeln bewußt wird, von jenem Gefühl namenloser Hilflosigkeit, das auch den Erwachsenen noch beschleicht, wenn er sich unvermittelt als winzigen und unbedeutenden Bestandteil in der gewaltigen Größe des kosmischen Geschehens erfaßt. Nur diese Art von Angstdruck, also eine unmittelbare Attacke auf das Es des Kindes, könnte diesem Buben helfen.

Nennen wir diese Art der Strafe demgemäß die „Es-Strafe", so merken wir, daß wir ruhig auch gleich den Namen des verwendeten Strafmittels einsetzen können, da es dafür nur eines gibt: den Liebesentzug.

Die drei Fälle, die wir eben betrachtet haben, sind also nicht bloß Beispiele für die Wahl verschiedener Strafmittel, sie unterscheiden sich durch ein wesentlicheres Merkmal. Es sind wirklich drei Straftypen, Strafen und Strafen heißt wirklich nicht ganz dasselbe, je nachdem, ob es sich um den Fall der Über-Ich-, der Es- oder Ich-Strafe handelt. Doch — da scheint uns ein Einwand naheliegend: Handelt es sich denn nicht bei allem Strafen um eine Attacke gegen das Es? Was hat es also für einen Sinn, von Ich- und Über-Ich-Strafen überhaupt zu reden? Diesem Einwand aber ist leicht zu begegnen. Es ist zuzugeben, daß die Nebeneinanderreihung nicht ganz richtig ist. Natürlich richten sich alle drei Straftypen gleicherweise gegen das Es, im Weg aber, den sie dazu einschlagen, liegt ein wesentlicher Unterschied. Nur die Es-Strafe geht das Es sozusagen direkt an. Durch den Liebesentzug soll es unmittelbar „getroffen" und dazu veranlaßt werden, einen Teil seiner Ansprüche aufzugeben. Worin der Druck besteht, der da auf das Es ausgeübt wird, werden wir noch zu untersuchen haben. Die Über-Ich-Strafe dagegen hat die unmittelbare Attacke gegen das Es offensichtlich nicht nötig; sie sucht sich einen Ansatzpunkt in der Person des zu Bestrafenden, der sich ihrer Absicht bereitwillig zur Verfügung stellt. Oder besser gesagt: Sie leistet jener Instanz Sukkurs, die ohnedies schon vorhanden und mit der Aufgabe betraut ist, dem Es gegenüber bestimmte Ansprüche zur Geltung zu bringen. In ganz gleicher Weise wendet sich die Anankestrafe an das Ich des Kindes, liefert diesem Verstärkung gegen das Es, wenn es solcher bedürftig erscheint. Das Unterscheidende dieser drei Straftypen —

der Einteilungsgrund für unsere Aufstellung — liegt also im psychischen Ansatzpunkt, den der Strafprozeß im Kinde sucht.

Wenn diese Unterscheidung etwas Wesentliches trifft, also eine Bereicherung unseres Wissens vom Wesen des Strafens bedeutet, dann muß sie sich als solche legitimieren können. Wir haben ja behauptet, daß die „allgemeinen Richtlinien" die uns die Psychologie für das richtige Strafen geben kann, durch Einsichten in das Wesen des Strafprozesses mit konkretem Inhalt erfüllt und dadurch für die Praxis verwertbarer gemacht würden. Versuchen wir unsere Vermutung über die topische Mehrschichtigkeit des Strafprozesses auszuwerten, so ergeben sich fünf Punkte, aus denen wir Belehrung für den Praktiker erhoffen können.

1. Ordnen wir die Reihenfolge der Fälle ein wenig um, dann fühlen wir uns an Dinge erinnert, die uns aus der analytischen Literatur längst bekannt sind, und aus deren Berücksichtigung wir schon mancherlei gelernt haben. Es-, Über-Ich und Ich-Strafe bedeuten kein bloßes Nebeneinander; sie lassen uns sofort an die genetische Entwicklung der Bedeutung der einzelnen psychischen Schichten im Werdegang des jungen Menschen denken. Die Reihung Es – Über-Ich — Ich stellt offenbar Etappen in der Entwicklung des Kindes dar — sollten ihnen nicht also ebensoviele Etappen in der jeweils richtigeren Strafart entsprechen? Dann wären wir in der angenehmen Lage, über die „Anpassung der Strafe an den jeweiligen Entwicklungszustand eines Kindes" konkretere Angaben zu machen! Und wirklich finden wir das ganz kleine Kind in schlechthinniger Abhängigkeit von seinen libidinösen Bindungen, ohne irgendwelche Beziehung zur realen Außenwelt, unbeeindruckt durch so etwas wie Autorität oder Gewissen. Für dieses Stadium, die präödipale Zeit der restlosen Herrschaft des Es, werden wir den Eltern überhaupt nur die Es-Strafe empfehlen können. Kommt das Kind dann in ein Stadium, in dem es auf Grund seiner Identifizierung mit den Eltern so etwas wie ein „Gewissen" in sich mit konkreterem Inhalt zu füllen beginnt, dann werden wir von dem Typ der „Über-Ich-Strafe" erfolgreich Gebrauch machen können. „Vernünftiges Zureden" ohne Autoritätsnachdruck wird für dieses Alter ziemlich sinnlos bleiben, auch wenn der Verstand des Kindes gut entwickelt sein sollte. Die Meinung vieler intellektualisierender Theoretiker, richtige Strafe müsse immer nur, schon beim ganz kleinen Kind, mit „Vernunftgründen" arbeiten, erscheint uns also entwicklungspsychologisch völlig verfehlt. Wollen wir uns an die „Vernunft" des Kindes wenden, dann muß diese nicht nur gut entwickelt sein, sondern es muß dieser Instanz im seelischen Haushalt des Kindes bereits so viel Macht eingeräumt sein, daß ihr auch dynamische Mittel

genug zur Verfügung stehen, um das als richtig Erkannte durchzusetzen. Vorher werden wir der Unterstreichung durch Über-Ich-Appell kaum entbehren können.

Dafür können wir aber beim entsprechend entwickelten Kind nun mit umso größerer Entschiedenheit behaupten, daß sich der Strafgebrauch seiner inneren Entwicklung anzupassen habe. Das ichgerecht entwickelte Kind noch mit bloßen Autoritätsstrafen behandeln zu wollen, heißt wirklich, es auf eine Stufe herabdrücken, die es schon verlassen hat, macht es unter der Last einer zu „kindischen Behandlung" leiden und läßt es störrisch werden. Wir können also mit einiger Bestimmtheit angeben, welche Straftypen für verschiedene Lebensepochen die richtigen sind.

2. Wir können aber etwas noch viel Wichtigeres. Niemand wird sich der Vermutung hingeben, daß die Herrschaft des Es, des Über-Ichs, des Ichs, eine einfache Aufeinanderfolge verschiedener Entwicklungsstrecken bedeute. Wir wissen längst, daß der eine Zustand nicht schwindet, wenn der andere einsetzt, daß es sich viel mehr um eine Übereinanderlagerung handelt als um eine Sukzession. Die frühere Schicht bleibt auch in der nächsten erhalten, sie wird durch diese nicht verdrängt. Nun wissen wir aber ebenso, daß sich Kinder nicht gleichmäßig zu entwickeln pflegen, oft auch plötzliche Stauungen im Entwicklungsprozeß mitmachen oder nach längerer Zeit aus irgendwelchen Gründen auf eigentlich schon überwundene Entwicklungspunkte zurückgeworfen werden. Diese Erwägung wird für den Erziehungsberater von unschätzbarer Wichtigkeit sein. Denn wenn dies so ist, dann gibt es ja Kinder, die trotz vorgeschrittenem Alter noch weitgehend auf der Stufe der Es-Herrschaft, der Über-Ich-Herrschaft stehen geblieben sind, während andere wiederum die eine oder andere Stufe in besonderem Tempo erreichen. Tatsächlich weiß jeder Erziehungsberater, wie häufig diese Fälle sind, ja, der Großteil des Materials, mit dem er zu tun hat, besteht aus ihnen. Dann aber darf er es als willkommenen Wink begrüßen, wenn er nun viel genauere Angaben zu machen weiß, wenn ihn Eltern über die richtigeren Strafmittel befragen. Im Falle Sepp etwa hätte er dem Vater sofort sagen können, daß weder Zureden noch Schreien etwas nützen k a n n. Dem Vater des Hans hätte er, falls sich dieser etwa mit gutem Zureden begnügt hätte, den Rat gegeben, doch nicht ganz auf die Unterstreichung seines Redens durch autoritativere Maßnahmen zu verzichten. Nehmen wir dagegen an, Kurt wäre in die Hand eines schreisüchtigen Erziehers gekommen, wir hätten diesem mit unbedingter Sicherheit raten können, sich die aufgeregten Szenen zu schenken, ohne daß er darum Angst haben müßte, daß seine Maßnahmen dadurch weniger

wirken würden. Wir können alles das mit ziemlicher Sicherheit voraussagen, soferne es uns nur gelingt, den jeweiligen Zustand des betreffenden Kindes auf die topische Prävalenz einer der drei psychischen Instanzen hin richtig einzuschätzen. Diese Fähigkeit aber bedeutet ohnehin eine der unerläßlichsten Voraussetzungen für die Tätigkeit des Erziehungsberaters. Immerhin wären wir dem Analytiker dankbar, wenn er uns einmal geordnet zusammenstellen würde, was er an Indizien zur sicheren Diagnose der topischen Prävalenz von Ich, Über-Ich oder Es im seelischen Haushalt eines Kindes anzugeben weiß. Dann wären wir in der Lage, Ratschläge zu erteilen, ohne auch in jedem einfachen Falle so langwierige Voruntersuchungen anstellen zu müssen wie im schwersten.

3. Das Vorherrschen von Ich, Über-Ich oder Es im Seelischen eines Kindes muß nicht immer Entwicklungshemmung oder Regression bedeuten. Es kann auch gewissermaßen zu den konstanten, kaum mehr wesentlich beeinflußbaren Eigenschaften eines Menschen gehören. Dann bestimmt es den topischen Typ, zu dem wir ihn rechnen müssen. Wir erkennen in den Kindern, für die entweder die Ich- oder die Es- oder Über-Ich-Strafen vorwiegend passen, unschwer die bekannten „libidinösen Typen" Freuds, deren Aufstellung er in aller Knappheit in seiner gleichnamigen Schrift[2]) vorgenommen hat. Wenn wir vom „erotischen" Typ Freuds hören, daß er „die elementaren Triebansprüche des Es vertritt, dem die anderen psychischen Instanzen gefügig geworden sind", so werden wir bei Kindern dieses Typs sicherlich die Verwendung der Es-Strafe, des Liebesentzugs, für angebracht halten. Übrigens sind diese Kinder in der Schulklasse leicht herauszufinden. Allzu auffällig verraten sie, was Freud für sie als charakteristisch bezeichnet: „Lieben, besonders aber Geliebtwerden, ist ihnen das Wichtigste". Diese Kinder haben keine sehr entwickelten Sachinteressen, sind oft verträumt, verspielt und verwenden ihr Hauptaugenmerk darauf, ihre Beziehungen zu den anderen Kindern und zum Lehrer so auszubauen, wie es ihre seelische Konstellation erfordert. Störungen in diesen Beziehungen beschäftigen sie sehr, ihre Haltung zur Arbeit selbst bereitet dem Lehrer viele Sorgen. Gelingt es, diesen Kindern auf dem Umweg über eine gute Beziehung zu seiner Person viel Arbeitsfreude zu verleihen, so leidet anderseits ihre Leistungsfähigkeit darunter, daß sich Trübungen in der libidinösen Beziehung zum Lehrer sofort in Lerntrotz oder Gleichgültigkeit umsetzen. Auch sind diese Kinder in ihren Ansprüchen nicht leicht zu befriedigen, da sie sich auch mit der Tatsache, nur ein kleiner Teil unter so vielen Gleichberechtigten zu sein, nur ungern und nicht ohne Ressentiment

[2]) Ges. Schr. Bd. XII.

abfinden. In ihrem allgemeinen Verhalten haben diese Kinder das Talent, die Aufmerksamkeit des Lehrers an sich zu ziehen. Sie sind meist „herzig" und nicht ohne Anmut, man merkt, daß sie auf dem Gebiete des Eindruckmachens Routine haben und ihrer Wirkung sicher sind. In vielen Fällen verstehen sie es dadurch auch wirklich, sich anderen gegenüber in Vorteil zu setzen; sie erzielen für ihre Leistungen immer ein wenig bessere Ergebnisse, als diesen direkt entspräche, und machen es dem Lehrer auch sonst schwer, böse auf sie zu sein. Auch physiognomisch sind diese Kinder aus einer größeren Zahl sofort herauslesbar, nur ist es schwer anzugeben, worin ihre physiognomischen Eigenheiten bestehen. Eine sorgfältige experimentelle Untersuchung dieser Art müßte zur Entdeckung ungeahnter diagnostischer Hilfen führen.

Vom „Zwangstyp" sagt Freud, daß er sich „durch die Vorherrschaft des Über-Ichs auszeichnet". „Er wird von Gewissensangst beherrscht an Stelle der Angst vor dem Liebesverlust, zeigt eine sozusagen innere Abhängigkeit anstatt der äußeren, entfaltet ein hohes Maß von Selbständigkeit". Unter den Schulkindern stellt dieser Typ die „braven"; auch die Streber und „Weinberl" stehen ihm nahe. Es handelt sich um jene Schüler, die sehr eifrig bemüht sind, die Anerkennung des Lehrers zu ergattern, gescheiter und besser dazustehen als die anderen. Sie sind demütig in ihren Umgangsformen, innerlich aber leisten sie sich ein unheimliches Ausmaß an Hochmut gegen ihre Kameraden. Das „O Herr, wie danke ich dir, daß ich nicht bin wie jener" kann man ihnen immer am Gesicht ablesen, sobald ein anderer etwas falsch macht. Sie sind innerlich meist auf Seite des Lehrers, besonders, wenn er straft, was nicht ausschließt, daß sie keine große Anhänglichkeit an seine Person zeigen. Er ist für sie nur wichtig, sofern er ihr Vorgesetzter ist. Tritt ein anderer an seine Stelle, so wird er ihnen ebenso bedeutsam, er nimmt seinen Platz lückenlos ein, auch wenn er persönlich einen ganz anderen Typ darstellt. An der Arbeit gewinnen diese Kinder nur insoferne Freude, als sie auch anerkannt wird. Unbeachtetheit läßt ihr Interesse bald erlahmen. Physiognomisch stellen diese Kinder meist einen hageren Typ von ziemlich scharfen Gesichtszügen dar; ihre Haltung hat etwas stets „Bereites" an sich, der Mund ist meist fester und geschlossener als bei anderen Kindern des gleichen Alters. Kommt es bei solchen Kindern vor, daß sie im Fleiße nachlassen oder schwierig werden, dann ist der Autoritätsappell das sicherste Strafmittel.

Der Typ, dem wir die Ich-Strafe zuordnen möchten, wird von Freud „narzißtischer Typ" genannt. „Keine Spannung zwischen Ich und Über-Ich — man würde von diesem Typ her kaum zur Auf-

stellung eines Über-Ichs gekommen sein — keine Übermacht der erotischen Bedürfnisse, das Hauptinteresse auf die Selbsterhaltung gerichtet, unabhängig und wenig eingeschüchtert".[2]) In der Schulklasse bilden diese Kinder den guten Durchschnitt. Zu außerordentlichen Leistungen fehlt es an Ehrgeiz, vor allzugroßer Vernachlässigung der Arbeit schützt sie ein gewisses natürliches Interesse an den meisten Dingen, ein beträchtlicher Betätigungsdrang. Sie machen ihre Sachen gerne, ohne doch je von etwas zu „schwärmen". Arbeiten, deren Sinn und Zweck sie nicht recht einsehen, machen ihnen nicht viel Spaß. Merken sie, daß sie nicht sehr kontrolliert werden, so machen sie sichs leicht bequem; einem Lehrer „zuliebe" zu lernen, schiene ihnen komisch. Sie greifen dafür aber auch nicht zum Lernstreik, wenn sie der Lehrer schlechter behandelt, sondern stellen sich mit einem gewissen natürlichen Selbsterhaltungsinstinkt zu den meisten Lehrern „richtig" ein. Man hat sie gerne, findet sie nur ein wenig langweilig, aber sehr verläßlich. Physiognomisch haben sie breite, friedliche Gesichtszüge, sind relativ ruhig in ihren Bewegungen, etwas bequem und gleichgültig in ihrer Haltung. Der Lehrer verwendet sie gerne zu Hilfeleistungen, denn sie sind verläßlich ohne doch aufdringlich zu werden. Auf die Klasse haben sie meist einen beträchtlichen Einfluß, ohne sich sehr als Führer „aufzuspielen".

Dies nur als ungefähre Charakteristika, sie sind übrigens aus Beobachtungen an 10—13jährigen bezogen. Genauere Indizien über die Zuordnung von Kindern zu den drei Typen wären jedenfalls für die richtige erzieherische Behandlung von größter Bedeutung. Freud schildert uns übrigens auch die drei Mischtypen: Beim „erotischen Zwangstypus" scheint „die Übermacht des Trieblebens durch den Einfluß des Über-Ichs eingeschränkt. Die Abhängigkeit gleichzeitig von rezenten menschlichen Objekten und von Relikten der Eltern, Erzieher und Vorbilder erreicht bei diesem Typus den höchsten Grad". Der „erotisch-narzißtische Typus" ist „vielleicht jener, dem man die größte Häufigkeit zusprechen muß. Er vereinigt Gegensätze, die sich in ihm gegenseitig ermäßigen können; man kann an ihm im Vergleich mit den beiden anderen erotischen Typen lernen, daß Aggression und Aggressivität in der Vorherrschaft des Narzißmus zusammengehen". Der „narzißtische Zwangstypus" endlich „ergibt die kulturell wertvollste Variation, indem er zur äußeren Unabhängigkeit und Beachtung der Gewissensforderung die Fähigkeit zur kraftvollen Betätigung hinzufügt und das Ich gegen das Über-Ich verstärkt". Auch diese Typen können wir im Schulzimmer deutlich sehen, wir vermuten, daß sie auf dem Gebiete der Straftypen

[2]) Freud, l. c.

ebenfalls Mischformen fordern würden, lassen uns aber nicht darauf ein, diese Gedanken weiter zu verfolgen. Jedenfalls lehrt uns das Zusammenhalten der libidinösen Typen mit den Straftypen, daß wir die Möglichkeit suchen könnten, den Eltern sehr konkrete Anweisungen für die für i h r e Kinder richtige Wahl der Strafmethoden zu geben.

4. Wir können also genauere Angaben machen, welcher Straftyp bei bestimmten Altersstufen, bei bestimmten Kindern, in bestimmten Fällen von Erziehungsschwierigkeiten zu empfehlen ist. Wir haben damit viel gewonnen, aber wir befinden uns doch noch in großer praktischer Verlegenheit. Wir wissen es — wie aber machen wir es den Eltern begreiflich? Wir werden uns bemühen, ihnen verständlich zu machen, welches die Wesenheit der Ich-, Es-, Über-Ich-Strafe ist, ohne sie mit psychologischen Belehrungen oder gar Terminis zu belästigen. Wird uns das aber immer gelingen? Noch viel konkretere Angaben könnten wir machen, wenn wir ihnen sagen könnten, was sie eigentlich hören wollen: welcher Strafmittel sie sich bedienen sollen. Wenn es an diesen Strafmitteln auch nicht in erster Linie liegt, — könnten wir ihnen nicht doch auch darüber Konkreteres sagen?

Tatsächlich belehrt uns ein Blick auf die Reihe von Strafmitteln, die wir früher angeführt haben, daß sich für sie doch ein etwas wesenhafterer Einteilungsgrund finden lassen müßte, als der Gesichtspunkt, ob wir „mit der Hand" oder „durch Worte" oder „durch Handlungen" etc. strafen. Wenden wir unsere Aufschlüsse über den topischen Ansatz hier an, so merken wir leicht, daß nicht alle Strafmittel für alle Straftypen gleich geeignet sein dürften. So dürften die unmittelbar persongebundenen, wie Schlagen, Anschreien, Schelten, mehr dem Über-Ich-Typ zuzuordnen sein. Der Liebesentzug hat sich schon als typische Es-Strafe deklariert. Das Aussetzen realer, den Schädigungen des Lebens nachgebildeter Unlustprämien ist wohl d a s Mittel der „Anankestrafe". D i e s e Zuordnung von Strafmittel zu Straftyp ist aber nun nichts Äußerliches mehr, wir werden uns von ihr viel erhoffen dürfen.

5. Wir reden ununterbrochen von S t r a f e n, da dies nun schon einmal dem gewählten Thema entspricht. Dadurch könnte leicht der Anschein einer neuerlichen Überschätzung der Strafe erweckt werden, weshalb wir uns beeilen hinzuzufügen: Wir wissen natürlich, daß die Strafe nur einen ganz geringen Raum in unserem erzieherischen Tun einzunehmen hat. Sie ist nur eines und ein recht derbes Mittel, dessen wir uns nicht allzugerne bedienen wollen. Gerade deshalb aber ist sie vielleicht mehr als manches andere geeignet, aus ihrem Mechanismus Geheimnisse zu verraten, die natürlich auch in den f e i n e r e n Er-

ziehungsmethoden Geltung haben, ohne daß sie aus ihnen mit solcher Deutlichkeit ablesbar wären. So gilt das hier Gesagte natürlich vor allem ebenso für alles B e l o h n e n. Auch dort werden sich Es-, Ich- und Über-Ich-Belohnung voneinander unterscheiden, es werden sich die einzelnen Methoden des Belohnens als von verschiedener topischer Valenz erweisen. Nicht weniger wird der Erzieher überhaupt gut tun, sorgfältig, und zwar v o r dem Einsatz der Erziehungshandlung, zu überlegen, ob er mehr an das Es, das Ich oder das Über-Ich zu appellieren hat. Auch die Wahl zwischen den einzelnen Erziehungsmitteln wird nicht ganz unbeeinflußt von topischen Gesichtspunkten vorzunehmen sein. Alles dies sei hier nur angedeutet, es ins einzelne zu verfolgen, die ganze Erziehungspraxis einmal unter den Druck der topischen Betrachtung zu stellen, soll als vielversprechender Versuch für später aufgespart bleiben.

Wir eilen weiter. Wir haben unserer topischen Betrachtung genug zu verdanken. Wir haben unser Versprechen, durch Anwendung tiefenpsychologischer Gesichtspunkte aus den vagen Schatten der psychologischen „Regeln vom richtigen Strafen", blutvolle und lebensnahe Ratschläge zu machen, weitgehend eingehalten. Freilich war uns von Anfang an darum zu tun, Kriterien zur eigenen Anwendung des Praktikers zu geben, nicht fertige Rezepte.

Daß uns das W e s e n des Strafprozesses in unseren Betrachtungen klar geworden wäre, können wir aber nicht behaupten. Geben wir uns keinen Illusionen hin! Wir wissen einiges nicht Uninteressante vom Straf a n s a t z. W a s sich da nun aber eigentlich abspielt, wenn wir mit unseren Strafmethoden bei Es, Ich oder Über-Ich einsetzen, darüber sind wir nicht klüger als zuvor. Wir werden uns aber kaum zufrieden geben dürfen, ehe wir nicht auch davon wenigstens einiges erfaßt haben.

D i e D y n a m i k d e r S t r a f w i r k u n g.

Die Frage, die jetzt zur Diskussion steht, betrifft die innerpsychischen Vorgänge, die durch die Setzung der Strafunlust ausgelöst werden, durch die die erwünschte Strafwirkung erreicht werden soll. Was spielt sich auf dieser langen und dunklen Wegstrecke vom Strafeinsatz bis zur Strafwirkung eigentlich ab? Der Strafeinsatz ist uns noch völlig klar. Daß wir uns des Erzeugens von Unlust irgend einer Art bedienen, gehört zu den konstituierenden Merkmalen des Strafbegriffes. Auch das Ergebnis, das wir anstreben, kann kaum zweifelhaft sein. Wir wollen, daß bestimmte Handlungen unterbleiben, oder andere durchgeführt werden, obwohl das Kind von vornherein keine Neigung

zeigt, sich diese unsere Wünsche zu eigen zu machen. Auf welchem Wege erreicht die Strafe eigentlich das Wunder dieses Wandels?

Die analytische Literatur befaßt sich mit dieser Frage nicht in derselben Ausführlichkeit, wie mit anderen Teilfragen des Strafproblems. Am ausführlichsten setzt sich mit ihr, meines Wissens, Melitta Schmideberg in ihrer Arbeit „Zur Dynamik der durch die Strafe ausgelösten psychischen Vorgänge“[3]) auseinander. Sie sagt dort: „Die Strafe bewirkt absichtlich Unlustgefühle und weckt dadurch Haß. Die Wirkung der Strafe scheint vom Schicksal dieses Hasses bestimmt: darf dieser Haß bewußt werden, weil er durch die erlittene Strafe gerechtfertigt erscheint, wird das Kind rebellisch. Meistens kann der Haß aber nicht ertragen werden, weil er zu stark ist, und er muß verdrängt werden. Daß dieser Ausgang der häufigere ist, dürfte dadurch zustande kommen, daß der durch die Strafe ausgelöste Haß den tieferen, verdrängten, aus dem Ödipuskomplex stammenden Haß aktiviert. Dadurch, daß die durch die Strafe verursachte Versagung die früheren Versagungen aktiviert, wird zugleich der Haß geweckt, der diese früheren Versagungen begleitet hat. Dieser Vorgang wird noch dadurch verstärkt, daß die strafende Person ein Elternteil oder ein Elternersatz ist, also die Person oder deren Imago (Ersatz), von der auch die früheren Versagungen ausgingen. Der plötzlich auf diese Art geweckte Haß ist meist so intensiv und wird als so unerträglich empfunden, daß das Kind sich seiner nur durch Verdrängung erwehren kann. Der verdrängte Haß muß durch Liebe überkompensiert werden, und so wird das bestrafte Kind brav und folgsam, unter Umständen sogar zärtlich und liebesbedürftig, um sein Schuldgefühl wegen seines unbewußten Hasses zu beruhigen...“

Obwohl wir meinen, daß diese Ausführungen genetisch betrachtet viel Richtiges enthalten, befremdet uns an ihnen doch einiges. Was uns vor allem auffällt ist, daß die Strafe auch hier als topisch einheitlicher Vorgang betrachtet wird, und wir vermuten, daß die Ausführungen der Verfasserin kaum für alle drei Straftypen, die wir aufgestellt haben, in gleicher Weise passen werden.

Am ehesten scheinen sie uns für die Über-Ich-Strafe zu stimmen. Dagegen schiene es uns im Falle Kurt (Ich-Strafe) ein wenig gezwungen von „verdrängtem Haß“ zu reden. Wir meinen nicht, daß das Verhalten von Kurts Vater zur Mobilisierung neuer oder alter Haßregungen allzugroßen Anlaß gegeben hätte. Wenn eine Erklärung aber für einen der Straftypen besser paßt, als für einen anderen, dann regt sich mit Recht der Verdacht, daß daran die Provenienz der Beobachtungen der Verfasserin aus Fällen des einen Typs schuld tragen

[3]) Ztschr. f. psa. Päd., Bd. V, 1931, S. 310.

könnte. Was wir aber suchen, wäre eine Einsicht in das Wesen allen Strafens überhaupt, in der die Verschiedenheiten der drei Typen verschwinden, aufgehen müßte. Nicht weniger stört uns der Versuch, den Segen der Strafwirkung allein von der Tatsache der „Verdrängung" der Haßregungen zu erwarten. Wir haben das Gefühl, daß darin zwar vermutlich ein häufiges und wichtiges, aber kaum d a s pädagogisch relevante Moment beim Strafprozeß verborgen sein kann, ohne daß wir freilich so rasch angeben könnten, was uns an dieser Formulierung so unzufrieden macht.

Auf der Suche nach weiteren Einsichten in die Natur des Strafprozesses werden wir gut tun, von einer scharfen Fragestellung auszugehen, und gelangen dabei zu folgenden Vermutungen:

Die Frage, die uns am meisten interessiert, ist zunächst die, welche Mächte die Strafe eigentlich einzusetzen hat, um so Unerwünschtes und Unbequemes vom Es zu — erpressen. Daß es Triebkräfte sein müssen, haben wir erwartet, es scheint auch nicht schwer, sie anzugeben. Es sind ganz offenkundig A g g r e s s i o n e n, Regungen des Destruktionstriebes, die da mobilisiert werden. Auch die einfachste Beobachtung lehrt uns dies, ja wir können sogar die N a t u r bei ihren Strafmethoden verfolgen, und dürfen vermuten, daß der Erzieher so g a n z andersartige Mechanismen kaum zur Verfügung haben wird, auch wo er sich scheinbar ganz verschiedener Mittel bedient. Die Natur oder das „Leben" erzieht ihre Kinder, indem sie sie an ihren eigenen Ungeschicklichkeiten leiden läßt. Sehen wir uns nur das kleine Kind an, das sich infolge seiner ungeschickten Bewegungen an der Tischkante stößt: Es schlägt mit einem nicht geringen Aufwand von Wut auf diese Tischkante, ohne daß es freilich Anlaß hätte, diese Wut zu verbergen. Wir meinen übrigens, daß es auch keinen Grund hat, eine Verdrängung vorzunehmen, und doch scheint die „Strafe" ihre Wirksamkeit nicht zu verfehlen! Jedenfalls zeigt uns schon dieses Beispiel deutlich, daß wir an die Tatsache, daß die Strafe immer von Personen verabreicht wird, nicht als an das Allerwesentlichste im Strafprozeß denken sollen, weshalb wir auch lieber von Aggressionen reden wollen, als von „Haß".

Wir haben also Aggressionen hervorgerufen, indem wir dem jungen Wesen Unlust zufügten, — auf erlebte Unlust mit Aggression zu reagieren, ist wohl das Normalste, Unmittelbarste, das wir kennen. Was aber nun?

Die zweite Frage, die uns wesentlich interessiert, ist wohl die nach dem S c h i c k s a l dieser Aggressionen. Es wird offenbar alles darauf ankommen, was das Kind mit diesen ausgelösten Aggressionen anfängt. Und da merken wir auch schon, daß uns an vielen Betrachtun-

gen der Strafe noch etwas stört: daß sie auf diesen Punkt zu wenig Rücksicht nehmen, daß sie überhaupt von der Strafe als etwas Selbstverständlichem reden. Sollte aber die erfolgreiche Strafe denselben Mechanismus haben wie die erfolglose? Tatsächlich scheinen viele Auffassungen dahinzugehen, daß sich die Unterschiede der Wirksamkeit nur aus der Wahl und Ausführung der Strafmittel herleiten.

Wir können uns des Verdachtes nicht erwehren, daß uns gerade dieser Unterschied Wesentliches sagen müßte, und finden unsere Vermutung auch wirklich gleich bestätigt. Sehen wir uns zunächst die wirkungslose Strafe an oder, besser, die erfolglose, deren Wirkung dem Sinne des Strafenden zuwiderläuft. Das unrichtig bestrafte Kind sehen wir oft zurückschlagen, in Wut geraten, sich bockig zeigen. Ja, auch, wo es diese Äußerungen unterdrücken gelernt hat, bekommen wir in der Folgezeit einen vermehrten Erziehungswiderstand zu spüren. Auch die falsche Strafe erzeugt also Aggressionen des Kindes, aber — gegen den Strafenden. Auch das Schicksal dieser Aggressionen kann verschieden sein. Das eine Kind wird sie unverhüllt in Gegenaktionen umsetzen, das andere wird sie im Weinkrampf verbeißen, das dritte vielleicht unterdrücken, aber für spätere Rache vorbehalten, ein viertes wird vielleicht in ohnmächtiger Wut sogar eine Verdrängung vornehmen. Was aber geschieht im richtigen Fall?

Im richtigen Fall wendet das Kind die freigewordenen Aggressionen nicht gegen den Strafenden, sondern: gegen sich selbst. Wir hätten zu dieser Einsicht übrigens kaum der Betrachtung bedurft, wir hätten sie ebensogut aus dem ablesen können, was uns Freud über die ersten Ansätze zur Über-Ich-Bildung sagt: Das Gewissen entsteht durch die Unterdrückung einer Aggression. Mit der Unterdrückung allein ist es aber natürlich nicht getan: die unverwendbar gewordenen Aggressionsmengen wendet das Kind gegen sich selbst. Nicht Verdrängung also, sondern das andere der von Freud in „Trieb und Triebschicksale“[4]) angegebenen Triebschicksale trifft hier zu: Wendung gegen die eigene Person, Richtungsänderung.

Tatsächlich scheint dies der pädagogisch relevanteste Punkt zu sein. Es ist nicht zu bestreiten, daß außerdem noch Teile der aggressiven Regungen verdrängt werden können oder nicht, das Schicksal aber, das für die Strafwirkung von entscheidender Bedeutung ist, ist die Wendung nach innen.

Was aber verursacht diese? Offenbar kommt nun alles darauf an, daß wir diese Frage beantworten können, von ihr hängt nichts Geringeres ab, als die Einsicht in das, was wir tun können und müssen, um einer Strafe zum Erfolg zu verhelfen. Alle unsere Ein-

[4]) Ges. Schr. Bd. V.

sichten über Zuordnung der Strafmittel etc. treten in den Hintergrund vor dieser Frage. Wir mögen es sonst noch so schlau anstellen und alles berücksichtigen, was die Psychologie uns lehrt, es wäre vergebens, wenn uns die Wendung der Aggressionsrichtung nicht gelingt. Wir haben da einen Punkt entdeckt, dessen Berücksichtigung offenbar für den Straferfolg von größter Bedeutung ist. Da er neu zu dem bereits Erwähnten hinzutritt, müssen wir zunächst eine Benennung für ihn suchen, um ihn von den übrigen Gesichtspunkten klar abgrenzen zu können. Nennen wir demnach, um der dringendsten Verlegenheit zu entgehen, einstweilen die Eigenart einer Strafhandlung, zur Richtungsumkehrung der Aggressionen zu zwingen, ihre „dynamische Valenz".

Es wird nun offenbar alles darauf ankommen, daß es uns gelingt, näher zu bestimmen, worin diese besteht, und welche Eigenschaften der Strafhandlung gewährleistet sein müssen, um sie zu erzielen.

Es fällt uns auch nicht schwer, zwei Momente zu entdecken, die für die „dynamische Valenz" einer Strafe ausschlaggebend sind:

1. Zunächst besinnen wir uns auf eine Antwort, die wir längst vermuten konnten: Die Entfaltung der Angst wird nicht unwesentlich an diesem Prozeß der Aggressionswendung beteiligt sein. Aus Angst wagt das Kind nicht, die Gegenaggression zu betätigen. Freilich werden wir zu Recht vermuten, daß es nicht immer dieselbe Art Angst ist, die da mobil gemacht wird, beziehungsweise deren Mobilisierung ihrerseits die Richtungsänderung der Gegenaggression bestimmt. Im Falle der Über-Ich-Strafe z. B. haben wir es mit Kastrationsangst in Reinkultur zu tun.[5]) Der durch die Strafe ausgelöste Zuzug an früheren, verdrängten Angstbereitschaften darf hier sicherlich besonders hoch eingeschätzt werden. Darum wird es auch nicht an der äußerlichen Fürchterlichkeit der Strafdrohung liegen, ob sie Erfolg hat, sondern daran, wieweit sie latente Ängste rezent zu machen versteht. Die Angst der Es-Strafe wiederum dürfte präödipalen Ursprungs sein, vergleichbar jener Angst, die das Kind im Dunkeln erlebt, lange bevor ödipale Kastrationsängste in Betracht kommen. Die Angst der Ich-Strafe dagegen wird im wesentlichen Realangst sein, wenngleich diese praktisch wohl immer durch die anderen Angstarten untermalt sein dürfte. Bezeichnen wir nun noch der einfacheren Orientierung halber die Fähigkeit einer Strafe, Angst zu mobilisieren, als ihre

[5]) Für den analytischen Laien sei bemerkt, daß die psychoanalytische Bezeichnung „Kastrationsangst" genetischer und tiefenpsychologischer Natur ist. Es wird dabei niemals behauptet, daß im bewußten Erleben des Kindes so etwas wie Furcht vor einer Kastration enthalten sei!

„Druckkraft" oder als „Angstdruck", so haben wir damit offenbar einen wesentlichen Hebel für die Strafwirkung erfaßt.

2. Und doch scheint die Angstmobilisierung allein nicht immer zu genügen. Erinnern wir uns an unser Beispiel mit dem ganz kleinen Kind, das wütend die Tischkante schlägt, an der es sich gestoßen hat, — was ist schuld daran, daß es sich so falsch verhält? Es würde sich offenbar richtiger verhalten, wenn es einen Einblick in den wahren Sachverhalt hätte, wenn es wüßte, daß nicht die Tischkante die wirkliche Ursache seiner Unlust ist, sondern daß es für diese seine eigene Ungeschicklichkeit, also einen Mangel seiner eigenen Person verantwortlich zu machen hat. Es richtet, wie zu erwarten steht, seine Gegenaggression gegen das, was es als Ursache seiner Unlust erlebt. Was ihm zur richtigen Verwendung seiner Gegenaggressionen fehlt, ist offenbar: daß es nicht s i c h als die wahre Ursache der erlebten Unlust erkennt. Bezeichnen wir die Tatsache, daß an zustandegekommener Unlust nicht fremde Personen oder Vorgänge außer uns verantwortlich zu machen sind, sondern daß wir uns selbst als eigentliche Ursache zu betrachten haben, als S c h u l d, dann können wir leicht angeben, was dem kleinen Kind die so unzweckmäßige Verwendung seiner Gegenaggressionen ermöglicht hat: sein Mangel an S c h u l d e i n s i c h t. Sollte etwas von solcher „Einsicht" am Ende bei allem Strafen eine gewisse Rolle spielen? Freilich dürfen wir dabei nicht an Einsicht im gewöhnlichen Sinne denken, vor allem natürlich an nichts, was irgendwie mit bewußter „Erkenntnis" zu tun hat. Doch wir müssen zugeben, daß es für das Schicksal der kindlichen Gegenaggressionen nicht gleichgültig sein kann, ob es den Strafenden oder sich selbst als Ursache erlebt; wir meinen also auch im Moment der S c h u l d e i n s i c h t eine unerläßliche Bedingung für das Eintreten der richtigen Strafwirkung festgelegt zu haben, neben der oben erwähnten Angstmobilisierung.

Wir vermuten auch, daß es wieder besondere Eigenschaften der Strafbehandlung sein werden, von denen es abhängt, ob die Erweckung von Schuldeinsicht gelingt, und sind besonders bedacht darauf, diese kennenzulernen. Wir müssen auch nicht lange suchen; einer der häufigsten Fehler im Strafen verrät uns auf den ersten Blick, worauf es ankommt, nämlich die sogenannten „ungerechten" Strafen. Woran liegt es, daß diese nicht nur ihre Wirkung verfehlen, sondern vielmehr so bösen Schaden anrichten? Das ist gar nicht so selbstverständlich, wie es scheint. Ein Vater ist gerade schlecht aufgelegt. Er erfährt von einem Unfug seines Kindes; voll Grimm nimmt er eine entschiedene Strafhandlung vor. Nachher stellt sich heraus, daß der Schuldanteil des Kindes in keinem Verhältnis

zur väterlichen Reaktion steht, daß er auf die Strafe vermutlich überhaupt verzichtet hätte, wenn er weniger „fuchtig" gewesen wäre und die Sachlage v o r h e r ruhiger geprüft hätte. Tatsächlich werden in solchen Fällen ja fast immer auch sonstige schwere Fehler in der Straftechnik begangen. So fällt etwa das Strafausmaß zu hart aus, die Wahl des Strafmittels mißlingt, kurz, die „ungerechten" Strafen haben meist so viele Fehler an sich, daß wir versucht sind, sie i h r e t w e g e n für verfehlt zu halten. Und doch könnten wir uns prinzipiell auch „ungerechte" Strafen vorstellen, die straftechnisch vollkommen einwandfrei aufgebaut sind. Lassen wir einen Vater sein Kind, das eine Vase zerschlagen hat, weil es sein Bruder gezwickt hat, noch so „vernünftig" bestrafen: ohne Wutgebrüll, ohne Schläge, etwa durch einen der kindlichen Leistungskraft angepaßten Schadenteilersatz, so wird von der bösen Wirkung der Bestrafung doch nichts wegfallen. Die Tatsache, daß das Kind sich keinen Schuldanteil an der erlebten Strafunlust zuschreiben kann, wird die Bewältigung der ausgelösten Gegenaggressionen durch Richtungsänderung absolut verhindern. Die „ungerechte" Strafe verfehlt also ihren Zweck, auch wenn sie sonst noch so gut aufgebaut war, weil es ihr nicht gelingt, das unerläßliche Moment der Schuldeinsicht zu erzielen. Wir gehen einen Schritt weiter und bemerken mit Erschrecken, wieviele „gerechte" Strafen an demselben Mangel leiden. Da mag alles in Ordnung sein, das Kind sogar schuldig, seinem Typ oder Entwicklungszustand nach auch wirklich strafreif sein — wird die Strafe so ausgeführt, daß es sie für persönliche Rache des Strafenden halten muß, dann wird sie unweigerlich ihre Wirkung verfehlen. Und damit fällt es uns nicht mehr schwer anzugeben, worauf es ankommt, daß das unerläßliche Moment der Schuldeinsicht gewährleistet ist: Die Strafe muß so aufgebaut sein, daß sie das Kind t r o t z ihrer unlusterregenden Wirkung n i c h t als Aggressionsäußerung der strafenden Person erlebt, sondern als indirekte Folge seiner eigenen Schuld. Wir nennen diese Eigenschaft einer Strafe, nicht als „Rache" oder „Aggression" erlebt, sondern als objektive Erziehungsmaßnahme erfaßt zu werden, ihre „S a c h h a l t i g k e i t" und haben damit unsere Liste der wirkungsrelevanten Strafeigenschaften um einen wichtigen Punkt bereichert. Nur „sachhaltige" Strafen können die richtige Wirkung erzielen. Fehlt ihnen diese wichtige Bedingung, so sind sie verfehlt, mögen sie straftechnisch noch so raffiniert aufgebaut sein und alle übrigen Bedingungen erfüllen, die wir bereits kennengelernt haben. Wir hoffen, daß es uns bald gelingt, genauer anzugeben, was alles dazugehört, um eine Strafe „sachhaltig" sein zu lassen.

Stellen wir die beiden wichtigen Eigenschaften der Strafe, die wir

eben gefunden haben nebeneinander, nämlich ihre Druckkraft und ihre Sachhaltigkeit, so merken wir mit Staunen, daß sie eigentlich Gegensätze darstellen, obwohl sie doch als Bedingungen für ein und dasselbe Moment in den innerpsychischen Strafvorgängen zu betrachten sind, nämlich für die Erzeugung der „dynamischen Valenz". Wenn zwei Merkmale eines und desselben übergeordneten Begriffes Gegensätzlichkeit zeigen, dann kann dies nur so zu erklären sein, daß sie Endpunkte einer Reihe sind, selbst gewissermaßen Grenzbegriffe, die in ihrer vollen Reinheit in der Praxis selten aufzufinden sind, deren verschiedenhaltige Mischung den Normalzustand bedeutet. Wir würden dann vermuten, daß wir auch die Strafen je nach dem Ausmaß, in dem Druckkraft und Sachhaltigkeit in ihnen vorwiegen in einer kontinuierlichen Reihe anordnen könnten, wobei der reine Angstdruck ohne Schuldeinsicht den einen, die reine Schuldeinsicht ohne Angstdruck den anderen Endpunkt darstellen würden. Das erste würden wir noch nicht als „Strafe" bezeichnen, es gehört in die Gruppe reiner Rache- oder, bestenfalls, Zweckhandlungen, denen ernste Erziehungsabsichten nicht zuzuschreiben sind. Der zweite Fall könnte nicht mehr als „Strafe" bezeichnet werden, sondern würde den reinen Fall des „Erziehens" ohne Unlustdruck darstellen. Wir meinen also, daß der Anteil von Angstdruck und Schuldeinsicht am Zustandekommen der Strafwirkung jeweils sehr verschieden angesetzt werden kann, daß aber keines von beiden fehlen darf, wenn wir den Terminus „Strafe" für angebracht erklären wollen.

Wie stehen nun unsere topischen Straftypen hinsichtlich der Beteiligung von Angstdruck und Schuldeinsicht am Zustandekommen der dynamischen Valenz? Sind wirklich bei allen drei Typen beide Momente anzutreffen?

Auf den ersten Blick scheint dies höchst unwahrscheinlich zu sein. Können wir nicht die Über-Ich-Strafe als den reinen Fall von Angstmobilisierung bezeichnen? Bedarf es bei ihr eigentlich der Schuldeinsicht, um die Strafwirkung zu erreichen, erfolgt diese nicht einfach aus der Mobilisierung der Angst von selbst? Schaltet die Auslösung größerer Mengen von Kastrationsangst die Möglichkeit einer Gegenaggression nicht von vornherein so absolut aus, daß es des Einsichtsmomentes als Unterstützung gar nicht bedarf? Noch merkwürdiger scheint uns die Forderung von „Sachhaltigkeit" (Fähigkeit, Schuldeinsicht zu erwecken) bei den Es-Strafen. Bauen diese doch ihre Wirkung so deutlich auf die Beziehung zur Person auf, daß es geradezu widerspruchsvoll klingen muß, da überhaupt von „Sachhaltigkeit" zu reden! Dagegen scheinen die Ich-Strafen den anderen Gegenpol

darzustellen. Im Verhalten von Kurts Vater finden wir so wenig von Angstdruck, daß es kaum der Erwähnung wert scheint; selbst was an Realangst mobilisiert wird, ist nicht viel. Jedenfalls scheint hier das Einsichtsmoment in erster Linie beteiligt zu sein. Und doch — wenn es ganz allein ausschlaggebend wäre — hätte es da der Strafe überhaupt bedurft?

Unsere erste Vermutung, daß Angstdruck und Schuldeinsicht in jedem Straffall unentbehrlich sind, gewinnt wieder an Bedeutung, wenn wir ein paar Gedankenexperimente durchführen; stellen wir uns nur einmal einen solchen Grenzfall vor: den Vater, der sehr hart und sehr über-ich-betont straft, also den in Wut prügelnden Familientyrannen. Das Kind wird sicherlich von Angst so sehr überschwemmt werden, daß es weder an bewußte Gegenaggression, noch an sichtliche Gegenwehr denkt; es wird sich fügen und folgen. Wird diese Folgsamkeit aber in allen Fällen als gleichwertig zu betrachten sein? Stellen wir uns einmal vor, der Vater strafe außerdem noch so, daß nicht der wirkliche Schuldgehalt des kindlichen Verhaltens, sondern allein die zufällige Erregtheit des Vaters für seine Strafhandlungen maßgebend ist, dann dürfen wir kaum zweifeln, daß wir nur einen T e i l der Gegenaggressionen zur Unterdrückung der verpönten Handlungsweise verwendet, gegen das eigene Ich gerichtet finden werden, gerade so viel, als genügt, um die verpönte Handlung in Zukunft zu verhindern. Ein großer Teil aber wird dabei n i c h t gegen das Ich gewendet werden, sondern andere Verwendung finden: sei es in Form der stillen Gegenwut, der unterdrückten Trotzphantasie, der Wutstauung in Form aufgeschobener Rache, sei es in Form von V e r d r ä n g u n g, die zur Erzeugung unbewußten Widerstandes führt. Nicht anders liegt es im Falle des Liebesentzuges. Die Mutter, die ihr Kind nur aus Laune bald mehr, bald weniger liebt, wird Gegenwut, Gereiztheit erzielen. Nur wenn der Liebesentzug zum Schuldausmaß des Kindes in vernünftige Relation gesetzt wird, die vom Kind auch als solche erfaßt werden kann, wird eine erzieherische Verwendung der Gegenaggressionen eintreten können. Übrigens sei zur Technik des Liebesentzuges hier noch vermerkt, daß die entzogene Libidomenge freibleiben muß. Wird sie bei anderen Objekten untergebracht, dann reagiert das Kind ebenfalls mit Gegenwut, Rachegelüsten oder Entwertung. Nur die freischwebende, gewissermaßen wieder rückeroberbare entzogene Libido ist pädagogisch fruchtbar zu machen.

Der Denkfehler, der uns zu unserer Vermutung, es gäbe reine Person- und reine Sachstrafen verleitet hat, ist übrigens leicht aufzudecken: Es ist zuzugeben, daß bei Über-Ich- und Es-Strafe die Person weit mehr im Vordergrunde steht, als bei der Ich-

Strafe. Aber sie steht im Vordergrunde im Sinne des Mittels, dessen sich die Strafe bedient. Sie ist der Einsatz, um den es geht. Daß die Person aber einmal eingesetzt wird und einmal nicht, das wiederum darf nicht persönliche, das muß rein sachliche Gründe haben. Unsere Bemerkung vom Sachgehalt der Strafe bezieht sich also auf den Strafanlaß, nicht auf die strafausführende Person. Fassen wir zusammen: Zur Erzielung der dynamischen Valenz der Strafe bedarf es des Angstdruckes und der Schuldeinsicht; Druckkraft und Sachhaltigkeit sind zwei Endpunkte einer Reihe, deren Anteil am Zustandekommen der dynamischen Valenz bei den verschiedenen Straftypen verschieden ist, die aber doch beide jederzeit beteiligt sein müssen; die Endpunkte dieser Reihe bilden Rache ohne eigentliche erzieherische Wertigkeit und reine Erziehungshandlung, die nicht mehr ins Kapitel „Strafe" fällt, auch wenn wir dieses Kapitel im weitesten Sinne des Wortes meinen. Übrigens sei, um Mißverständnissen vorzubeugen, an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, daß sich diese Untersuchung das Ziel setzt, für den Praktiker fruchtbar zu machen, was sich an psychologischen und psychoanalytischen Einsichten über den Strafprozeß gewinnen läßt. Es soll aber ganz besonders betont sein, daß diese Untersuchung keinen Anspruch darauf erhebt, das Problem der Strafwirkung analytisch einwandfrei zu lösen oder auch nur darzustellen. An diesem Punkt z. B. müßte der berechtigte Einwand des Analytikers dahin lauten, daß Angstdruck und Schuldeinsicht zwar pädagogisch nebeneinandergestellt werden können, daß sie genetisch gesehen aber nicht auf gleicher Ebene liegen. Denn natürlich bezieht auch die „Schuldeinsicht" ihre Kraft, Gegenaggressionen zur Richtungsänderung zu zwingen, nur daraus, daß sie ihrerseits frühere Ängste mobilisiert, wodurch den aus der unmittelbaren Angsterregung stammenden dynamischen Quanten eine Verstärkung zufließt. Einsicht an sich kann keine Verstärkung der Angstmobilisierung bedeuten; erst dadurch, daß sie eben Schuldeinsicht ist, das heißt auf frühere Angsterlebnisse ähnlicher Art zurückgeht, erhält sie ihre dynamische Fähigkeit. Trotz dieser bedeutsamen Unterschiede verharren wir bei der Nebeneinanderstellung von Angstdruck auf der einen und Schuldeinsicht auf der anderen Seite, da uns in der Darstellung für den Praktiker mehr um den Unterschied dieser beiden Angstarten zu tun ist. Daß sich hinter der Schuldeinsicht selbst wieder andersschichtige Angstsukkurse verstekken, kann für die Praxis ruhig unerwähnt bleiben. Wir haben neue Fachausdrücke eingeführt, wir können auch nicht behaupten, daß die Sachlage im Laufe unserer Untersuchung viel einfacher geworden ist. Wenn wir so umständliche Umwege machen, dann muß sich dies

dadurch rechtfertigen, daß die Anwendung unserer Formulierungen in ähnlicher Weise einer erweiterten praktischen Verwertbarkeit entspricht, wie wir dies bei der Aufstellung der topischen Straftypen feststellen konnten. Versuchen wir also einen ähnlichen Gedankengang.

1. Schalten wir wieder einmal die genetische Betrachtungsweise ein, so werden wir die Beteiligung von Angstdruck und Schuldeinsicht für die verschiedenen Entwicklungsetappen verschieden aufteilen. Wir werden demnach den Erzieher der präödipalen Zeit auf die Bedeutung der durch Liebesentzug jeweils ausgelösten Angstmenge aufmerksam machen, die richtige Dosierung des Liebesentzuges bei sachrichtigen Anlässen zur Bedingung stellen. Für das Kind in der Zeit der Gewissensherrschaft bei geringer Vernunftentwicklung werden wir das Vorwiegen des Angstdruckes ebenfalls anraten dürfen, aber die Bedingung stellen, daß die Strafe so vorgenommen werde, daß der Bildung der richtigen Schuldeinsicht n e b e n h e r freier Raum bleibt, da sie zur erzieherischen Wirksamkeit der Strafe unerläßlich ist. Für die Zeit der Ich-Erstarkung werden wir das Zurücktreten des Angstdruckes, der ein immer mehr zu überwindendes Minimum darzustellen hat, verlangen, und die Hinwendung der Strafe zum Typ des reinen, angstdruckfreien Einsichtsappells anstreben. Die Praktik des Strafens der einzelnen Altersstufen wird in einer konsequenten Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte weitgehende Erleichterungen finden.

2. Der Erziehungsberater wird aus der Art der vorliegenden Fehlbildung eines Kindes das Ausmaß, das er der Verwendung von Angstdruck und Schuldeinsicht zuzuwenden hat, ohne weiteres ablesen können. Je nachdem, ob es im präödipalen, im ödipalen Stadium hängen geblieben ist, oder auf einer Stufe der späteren Zeit, wird er seine Ratschläge an die Eltern verschieden einrichten.

3. Der Erzieher und Lehrer wird bei richtiger Typenerfassung der Kinder seine Zöglinge, individuell abgestuft, mehr auf Angstdruck oder mehr auf Einsicht behandeln und wird der jeweiligen Dosierung von beiden die größte Sorgfalt zuwenden. Denn er weiß ja: Alles kann richtig sein an einer Strafe, Strafmittel, Strafansatz und, was sonst an psychohygienischen Bedingungen in Betracht gezogen werden muß; fehlt er aber *in puncto* Strafdynamik, dann war alle Mühe vergebens.

4. Wieder sind wir neugierig darauf, ob wir nicht vielleicht doch auch für die Verwendung der einzelnen Straf m i t t e l aus unserer dynamischen Betrachtung etwas gewinnen können. Damit wäre uns für die Praxis am meisten gedient.

Tatsächlich scheint sich gerade die dynamische Betrachtung an diesem Punkte besonders fruchtbar zu erweisen. Denn schon ein kurzer Blick unter diesem Gesichtswinkel lehrt uns, daß wir jetzt endlich ein Kriterium in der Hand haben, über den Wert oder Unwert des einen oder anderen Strafmittels ein entscheidendes Urteil zu fällen: So zeigt sich vor allem das Strafmittel des Schlagens von diesem Standpunkt aus als besonders verdächtig. Wir haben ja zur Bedingung gestellt, daß das Moment der Schuldeinsicht nicht vernachlässigt werde. Die Strafe muß so aufgebaut sein, daß es dem Kind gelingt, nicht den Strafenden, sondern sich selbst als eigentliche Ursache der erlittenen Strafunlust zu erleben. Auch da, wo sich die Strafe nicht auf diese Einsicht allein verläßt, sondern die Unterstreichung durch Angstdruck vorzieht, muß doch die Gelegenheit, diese Einsicht wenigstens außerdem zu gewinnen, als erzieherisch ausschlaggebend betrachtet werden. Damit aber haben wir jeder Körperstrafe das Urteil gesprochen. Denn eine körperliche Aggression wird vom Kind so sehr als Persönlichstes erlebt, daß auch der vielleicht vorhandene Sachgehalt der Strafe dahinter vollkommen verschwinden muß. Im Moment des Geschlagenwerdens zu erfassen, daß „nicht der Schlagende, sondern das eigene unbeherrschte Innere eigentliche Unlustursache ist", ist wohl eine Zumutung, die mit den Tatsachen menschlichen Erlebens nicht rechnet. Die Körperstrafe verlockt das Kind so sehr, sie bewußt oder unbewußt als Rachehandlung mißzuverstehen, daß das wesentliche Moment der Einsicht in ihr nie voll erreicht werden kann.

Darum bezeichnen wir sie als falsch, sprechen ihr die Fähigkeit Erziehungsmittel zu sein, völlig ab. Ich meine, wir haben damit erst ein Argument in der Hand, das sich wirklich auf ihre pädagogische Relevanz bezieht. Alle anderen Argumente entstammen ethisch-weltanschaulichen oder sentimental-gefühlsmäßigen Gründen. Wir mögen diese als noch so berechtigt anerkennen, zur wissenschaftlichen Widerlegung der Körperstrafe werden wir uns lieber auf sachhaltigere Argumente stützen. Wir meinen darum auch, daß die Körperstrafe von jedem Erzieher abgelehnt werden müßte, gleichgültig, ob er sich zu einem passiv-sentimentalen oder einem heroisch-aktiven Weltbild bekennt, — abgelehnt, weil sie vom immanenten Standpunkt der Straftechnik aus ungeeignet ist.

Ein einziger Einwand scheint mir möglich, den es zu widerlegen gilt. Haben wir nicht vorhin selbst die Natur, das Leben als Muster herangezogen und behauptet, daß sich der Erzieher — innerhalb gewisser Grenzen natürlich — gelegentlich ein Beispiel an ihr nehmen darf? Die Natur aber kennt Körperstrafen in gewaltigstem Umfang;

wer sich ihren Gesetzen nicht fügt, den bestraft sie auch bedenkenlos mit dem Tode. Wieder brauchen wir keine weltanschaulichen Argumente, um die Unhaltbarkeit dieses Einwandes zu erweisen. Es genügt uns, den psychologischen Unterschied im Bestraftwerden durch die Ananke und durch die Person eines Erziehers zu betonen. Denn abgesehen davon, daß wir den Naturstrafen machtlos gegenüberstehen und die Fragestellung, ob die Natur es psychologisch richtig macht oder falsch, eigentlich müßig erscheinen muß: Wenn zwei dasselbe tun, so ist es noch lange nicht dasselbe. Wenn mich das Schicksal schlägt, dann ist es eine unpersönliche Macht. Schlägt mich der Vater, dann wird der ganze Konflikt heraufbeschworen, der aus dem Ödipus- und Kastrationskomplex stammt. Wo magische Ausdeutung der Naturvorgänge vorliegt, wie etwa beim kleinen Kind, wird ja tatsächlich auch die Naturstrafe nicht weniger bedenkliche Wirkungen auslösen als ein ungeschickt angebrachtes Strafmittel sonst. Der Blitz, der im Moment des schlechten Gedankens niedersaust, hat dieselbe Schockwirkung, wie der wütende Schlag des empörten Vaters; nur haben wir keine Möglichkeit, ihn zu vermeiden. Wo wir dagegen die Naturstrafe als das empfinden, was sie ist, als unerbittliche Äußerung der Ananke, da wird alle Gegenaggression so „sinnlos", daß uns auf die Dauer auch bei größtem Widerstreben nichts übrigbleibt als die Rückwendung gegen unsere eigene Person, als Selbsterziehung. Freilich dürfen wir der Natur den Vorwurf nicht ersparen, daß sie nicht immer ganz zweckmäßig straft, sie hat sich tiefenpsychologische Gesichtspunkte scheinbar nicht zu eigen gemacht. Denn ob wir die Kraft aufbringen, aus ihren Strafen die richtigen Konsequenzen der Selbstanpassung zu ziehen, oder ob wir an den psychischen Traumen, die sie uns zufügt, zugrundegehen, danach fragt sie nicht. Für den Erzieher aber darf d a s keine Ausrede sein!

Nehmen wir das nächstfolgende Strafmittel unter die Lupe — zu dem es in der Natur allerdings kein Äquivalent mehr gibt, — das „Anschreien", Anbrüllen, Schelten usw., so wird auch dieses nicht geeignet sein, uns zu begeistern. Es besteht kein Zweifel, daß der Sinn des Anschreiens in der Auslösung des Angstdruckes liegt. Wir haben gegen diesen an sich nichts einzuwenden. Die Fälle, in denen wir ihn nicht entbehren können, sind jedem Praktiker bekannt genug. Erwägungen, daß es „unfein" sei, die armen Kindlein zu ärgern usw., wollen wir als nicht sachrelevant nicht gelten lassen. Dagegen scheint uns eines von Bedeutung: Auch diese Strafmittel — sofern sie nicht überhaupt weniger Strafmittel, denn Vorwegnahmen solcher sind, — müssen unserer Forderung nach Sachhaltigkeit entsprechen, scheinen aber wenig dazu geeignet, dies zu tun. Wer vom erzürnten Vater ange-

brüllt wird, erlebt auch d a s schwer als sachliche Reaktion auf ein unrichtiges Verhalten, sondern eher als die persönlichste Aggression, deren Plötzlichkeit die Einsicht in die eigentlichen Motive zum Anschreien völlig vergessen läßt. Das Bild des erzürnt schreienden Vaters hat für das Kind vor allem eine schwere genetische Belastung. Für das k l e i n e Kind, in seiner Ohnmacht und Verständnislosigkeit, muß zunächst diese Art der Behandlung als reine Aggression erfaßt worden sein und ungeheure sinnlose Angst ausgelöst haben. Wieviel von dieser Angstauslösung auch im Erwachsenen noch steckt, geht aus der Überlegung hervor, wie sehr sich viele sonst vernünftige und mutige Menschen oft einschüchtern lassen, wenn es jemand nur versteht, sie richtig anzuschreien.

Wieder werden wir also sagen: Wenn schon das Anschreien nicht so völlig persongetränkt ist wie das Schlagen, so enthält es doch allzuviel des Allzupersönlichen, als daß es vom Gesichtspunkt des Einsichtsmomentes als sehr geeignet betrachtet werden könnte. Freilich tun wir vielleicht gut, zwischen „Anschreien" und „Anfahren" zu unterscheiden: Lehnen wir jenes als wütende, hart an der Grenze des Angreifens liegende Aggression ab, so werden wir das „Anfahren" eher dulden können. Wir wollen darunter den Fall verstehen, in dem ein Erzieher dem Kinde einen sachrichtigen Tatbestand mitteilt, diesen aber durch die Gebärdensprache des Böseseins unterstreicht. Solche Mittel sind zwar erzieherisch nicht besonders tragfähig, sind aber manchmal, wo es auf rasche Wirkung ankommt, nicht ganz von der Hand zu weisen.

Einen besonders unerquicklichen Sonderfall des „Anschreiens" stellt das „N ö r g e l n" dar, das auf den ersten Blick gar nicht so leicht als solcher zu erkennen ist. Es verzichtet jedenfalls auf Stimmintensität — eine „Schonung", auf die der Nörgelnde zu unrecht stolz ist! — und ersetzt diese durch Ausdauer in der Wiederholung des Vorhaltens längst vergangener und in jeder Hinsicht erledigter schuldhafter Handlungsweisen. Da die vom Nörgelnden zitierte frühere „Schuld" mit der vorliegenden oft so gut wie gar nichts zu tun hat, entsteht für das Kind der Eindruck der Ungerechtigkeit. Wer bei jeder kleinen Unachtsamkeit des Kindes sämtliche verjährte Sünden auffahren läßt, der erreicht dadurch nur, daß das Kind die momentane Schuldlosigkeit so sehr in den Mittelpunkt seines Erlebens legt, daß der wirkliche Schuldgehalt des vorliegenden Vergehens dahinter verblaßt. D a r i n liegt die Ursache, daß der nörgelnde Erzieher seine Wirkung meist verfehlt, nicht so sehr darin, daß sich das Kind an das Nörgeln „gewöhnt". Von einer solchen Gewöhnung habe ich selten etwas gemerkt, vielmehr fand ich, daß die Kinder unter dieser Eigen-

schaft regelmäßig sehr leiden, auch wenn sie aus ihr den sekundären Gewinn der Schuldabschiebung raffiniert zu beziehen verstehen.

Die übrigen Strafmittel: Schelten, Zufügung lebensgerechter Unannehmlichkeiten (Kinoverbot, Ausgangsentzug usw.) usw. scheinen an sich einwandfrei, denn sie widersprechen ihrer Struktur nach der Möglichkeit, dem Momente der Schuldeinsicht Rechnung zu tragen, keinesfalls. Trotzdem aber scheint die Möglichkeit der Schuldeinsicht auch bei ihnen nicht von vornherein gewährt, vielmehr kennt jeder Erzieher die Fälle, wo sie sich deutlich genug weigert, sich einzustellen. Wenn es aber möglich ist, daß auch bei sonst „sachhaltigen" oder wenigstens zur Sachhaltigkeit geeigneten Strafmitteln die Erweckung der Schuldeinsicht ausbleibt, dann muß es außer der Struktur des Strafmittels noch ein Moment geben, von dem seine sachhaltige Wirkung abhängt. Es wird von großer Wichtigkeit sein, es zu finden. Es wird dann offenbar nicht im Strafmittel selbst gelegen sein können, sondern in der H a l t u n g des Strafenden, und ist leicht zu entdecken.

Wir haben die Körperstrafe abgelehnt, weil sie uns ungeeignet erschien dem so wesentlichen Moment der Schuldeinsicht Raum zu gewähren. Wir haben für die anderen Strafmittel eine so weitgehende Entscheidung nicht aufrechterhalten können, dagegen können wir einen Begleitumstand angeben, der geeignet ist, auch das an sich beste Strafmittel zum schlechtesten zu stempeln: Das ist die Entfaltung von persönlicher W u t, die Strafe im A f f e k t. Der Erzieher, der in W u t straft, kann noch so sachrichtig strafen, die Tatsache, daß er selbst in Wut ist, wird genügen, um dem K i n d e den Weg zur Einsicht in die Richtigkeit des Straffalles zu verrammeln. Wut löst ebenso unmittelbar persönlichst gerichtete Gegenwut aus wie körperliches Schlagen. Selbst wenn die Strafe immerhin noch so weit richtig ist, daß sie w i r k t, werden also durch die Wut des Strafenden doch so viele Gegenaggressionen geweckt, daß deren völlige Umkehrung nach innen nicht gelingen kann. Sie bleiben dann als Widerstandsstoff für später zurück und sind somit äußerst unbequeme Nebenprodukte der Strafe im Affekt. Ist der Affekt aber sehr stark, so genügt er, um jede Sachrichtigkeit völlig zum Schwinden zu bringen. Trotz großem Angstdruck wird dann ein großer Teil der persönlichen Gegenaggression persongebunden bleiben, mag er auch im Augenblick unterdrückt oder sogar verdrängt werden. Das war ja der Grund, warum das Anschreien als so wenig geeignet erkannt wurde. Der A f f e k t des Strafenden ist es aber auch, der sich bei allen übrigen Strafmitteln einmengen kann. Hätte Kurt's Vater den Buben beim Heimkommen wütend angebrüllt und ihm unter den Zeichen sichtlicher Erregung das Radfahren verboten, so hätte er nicht mehr erreicht, sondern nur

unnütze Nebenschwierigkeiten erzeugt. Diese Erkenntnis von der Schädlichkeit des Affekts beim Strafen hat wohl mit dem stärksten Widerstand beim Praktiker zu rechnen, was wir aus seiner Psychologie heraus gut verstehen können, denn sie stellt vielleicht die schwerste von allen Anforderungen, die wir im Laufe unserer Untersuchung kennengelernt haben, den Verzicht auf die erleichternde Nebenwirkung, die das affektgetragene Strafen für den Strafenden hat. Es ist zuzugeben, daß diese Einsicht unerwünscht ist, an ihrer Richtigkeit läßt sich darum freilich nicht rütteln.

Fassen wir zusammen: Wir haben uns gewünscht, nähere Angaben darüber machen zu können, wovon es abhängt, ob eine Strafe als „sachhaltig" wirkt oder nicht. Einiges meinen wir sagen zu können: Ein gewisser Grad von Sachhaltigkeit ist diversen Strafmitteln sozusagen strukturimmanent. Wir haben ja versucht, sie nach diesem Gesichtspunkt zu reihen. Abgesehen von dem immanenten Grad von Sachhaltigkeit, der im Strafmittel liegt, haben wir noch das, was an Wirkung aus der Haltung der strafenden Person hinzukommt, zu überlegen. Durch ein Eindringen der persönlichen-allzupersönlichen Strafmotive des Erziehers in die Strafhandlung wird deren immanete Sachhaltigkeit reduziert oder ganz aufgehoben. Auch die Strafe, die allen Punkten entspricht und wirklich als Strafe berechtigt und richtig aufgebaut war, kann durch das ungeschickte Verhalten der strafenden Person auf das Kind als reine Rache wirken, und dann ist es um den erzieherischen Straferfolg natürlich geschehen. Die Gefährlichkeit des Affektes beim Strafen hat hier ihren logischen Platz gefunden.

Besinnen wir uns, ehe wir die etwas unübersichtlich gewordene Untersuchung zu Ende führen, noch einmal des letzten Wegstückes, das wir zurückgelegt haben, und zerlegen wir zu diesem Zwecke den Strafprozeß in seine pädagogisch wichtigsten Bestandteile, so können wir folgende Punkte ansetzen:

1. Das Erlebnis der Strafunlust (verursacht durch die Strafhandlung).
2. Die Auslösung von Aggressionen im Kind als unmittelbare Reaktion auf die erlebte Strafunlust.
3. Die Suche nach der Richtung, aus der die Aggression kam, also nach der „Ursache" der erlebten Strafunlust.
4. Die „Erkenntnis", daß nicht die strafende Person, sondern das eigene unbeherrschte Innere eigentlich „schuld" hat an der erlebten Strafunlust, unterstrichen durch die durch den Strafvorgang ausgelöste Angst.

5. Die Wendung der Aggressionen gegen das eigene Innere, unter dem Druck von Schuldeinsicht und Strafangst.

Diese Punkte, deren Aufstellung natürlich nur eine systematische Bedeutung haben will, verlockt uns übrigens sofort, eine Reihe von den Belehrungen ordnungsgemäß unterzubringen, die wir aus den Ausführungen der Psychologen über diverse Straffehler schon kennengelernt haben, ohne daß wir bisher hätten sagen können, wohin sie eigentlich gehören.

So wird zweifellos in Punkt 1 alles einzusetzen sein, was die Intensität der Strafmaßnahmen betrifft. Bei zu geringer „Strafunlust" wird die Strafwirkung vermutlich ausbleiben; bei zu intensiver dagegen werden die unerwünschten Nebenwirkungen eintreten, vor denen uns die Psychologen so eindringlich gewarnt haben.

Aus Punkt 2 werden wir ablesen können, was uns der Analytiker für die Art der jeweils zu erzeugenden Unlusterlebnisse an hygienischen Ratschlägen geben kann. So werden Unlusterweckungen, die geeignet sind, erotisch-sexuelle Komponenten zum Mitschwingen zu bringen, der libidinösen Befriedigung dienen, anstatt Gegenaggressionen auszulösen. Darum sind sie nicht nur vom gesamterzieherischen Standpunkt aus unerwünscht, sondern auch straftechnisch als falsch zu bezeichnen (z. B. Schlagen auf die Nates, etc.). Aus der individuellen Variabilität dessen, was für verschiedene Kinder libidinös befriedigend werden kann, folgt für den Erziehungsberater eine sorgfältige analytische Überlegung, bevor er Ratschläge über zu wählende oder zu vermeidende Strafunlustarten erteilt.

Punkt 5 belehrt uns darüber, was das pädagogische Ziel alles richtigen Strafens ist: einen Akt der Selbsterziehung auszulösen. Denn von dem Moment der Wendung der Aggressionen gegen das eigene Innere an handelt es sich offenbar um denselben Prozeß, den wir auch sonst als „Erziehung" zu bezeichnen pflegen, diesmal eben angeregt durch eine Strafhandlung. Auch an diesem Punkte werden übrigens eine Menge von hygienischen Betrachtungen einzusetzen haben. So wird es bestimmt nicht gleichgültig sein, ob diese Wendung der Aggressionen gegen die eigene Person darin besteht, daß wirklichkeits-richtigeres Verhalten ausgelöst wird, oder daß sich gesteigertes Schuldgefühl erzeugt, das zu fruchtlosem Grübelzwang oder zu depressiven Selbstvorwürfen führt. Wir könnten die Eignung einer Strafe, zu einer richtigen Verwendung der nach innen gerichteten Gegenaggressionen zu führen, als ihre psychohygienische Wertigkeit bezeichnen, fürchten aber, daß wir über diesen Punkt einstweilen so wenig praktisch brauchbare Andeutungen machen

können, daß die Einführung eines neuen Terminus nicht als gerechtfertigt erschiene.

Unser Hauptinteresse gebührt nach wie vor den Punkten 3 und 4, die wir als die pädagogisch relevantesten erkannt haben, hängt es doch vor allem von ihnen ab, ob eine Strafe „Erfolg" hat oder nicht. Wir dürfen hier die Ergebnisse unseres letzten Kapitels einsetzen: Der Erfolg einer Strafe hängt davon ab, ob sie imstande ist, jene Wendung der kindlichen Aggressionen auf die eigene Person zu erzwingen. Ihre Eigenschaft, dies zu können, nannten wir dynamische Valenz und fanden, daß zwei Momente im innerpsychischen Ablauf des Strafmechanismus gegeben sein müssen, um sie zu garantieren: die Auslösung von Angst und die Erzeugung eines gewissen Minimums an Schuldeinsicht. Die Eigenschaften der Strafhandlung, Angst zu mobilisieren und Schuldeinsicht auszulösen, nannten wir ihre Druckkraft oder ihren Angstdruck auf der einen, ihre Sachhaltigkeit auf der anderen Seite. Angstdruck und Sachhaltigkeit bilden die Endpunkte einer Reihe. Eine Untersuchung über die Eignung unserer topischen Straftypen, die beiden Erfolgsbedingungen der Strafe zu gewährleisten, lieferte uns eine Reihe wichtiger Belehrungen, die wir durch die Betrachtung über die strukturimmanente Wertigkeit der Strafmittel und über die Bedeutung der Strafhaltung des Erziehers noch bereichern konnten.

Es ist merkwürdig. Die dynamische und die topische Betrachtung haben uns eine Menge von Geheimnissen des Strafens verraten, unsere Vorstellungen über praktische Strafratschläge sind bestimmt konkreter geworden, als sie vor ihrer Anwendung waren. Ganz zufrieden aber sind wir noch immer nicht. Wir meinen, daß wir über einen Punkt noch zu wenig Aufschlüsse erhalten haben. Wir wissen mehr darüber, wie wir strafen sollen. Wann aber liegt die Situation „Strafe" überhaupt vor? Zugegeben, daß dies eine Grenzfrage des Themas Strafe bildet, — für den Praktiker ist sie von unleugbarer Bedeutung, und wir würden vom Strafproblem nicht gerne Abschied nehmen, ehe wir über diesen Punkt genauere Auskünfte haben. Umso erstaunter sind wir, feststellen zu müssen, daß die psychologische Literatur Angaben dieser Art mit merkwürdiger Einheitlichkeit auszuweichen scheint. Was sich in oder hinter den Auffassungen vieler Psychologen mehr oder weniger deutlich verbirgt, ist eine nicht mißzuverstehende Ablehnung des Strafens überhaupt. Die Strafe wird im Stillen als etwas betrachtet, das „eigentlich gar nicht da sein sollte", viele Forscher tun sie überhaupt mit einigen ärgerlichen Nebenbemerkungen ab. Es scheint fast, sie fürchten durch ausführlichere Bemerkungen über die Strafe zu den veralteten Menschen gezählt zu

werden, die sich solcher überholter Mittel bedienen. Aber auch wo dieses Ausweichen vor dem Strafproblem nicht so deutlich zu merken ist, finden wir immer nur eine Besprechung der Fälle, in denen falsch gestraft wurde, und solcher, in denen richtig erzogen wurde. Die beiden Arten von Fällen werden so nebeneinander gestellt, als ob sie reine Gegensätze bedeuten würden. Wie man richtig strafen soll, erfährt der Praktiker selten, das Wort „soll" scheint dem Psychologen im Zusammenhang mit Strafe unheimlich zu sein.

Wir verlassen darum die Psychologie auf eine Weile und sehen uns ein wenig auf dem Gebiete des tatsächlichen Strafgebrauches um, wie er sich täglich abspielt, unberührt — leider etwas zu unberührt — von den Ergebnissen psychologischer Forschung. Vielleicht kann uns ein solcher Exkurs noch einige Aufschlüsse bringen.

Kritik des Strafgebrauches.

Von zwei Arten des Strafgebrauches sehen wir hier von vornherein ab: Der Prügelpädagoge, der den harmlosesten Vorfall als Strafanlaß mißbraucht, weil er sadistische Triebkomponenten zu befriedigen hat oder einfach nicht gelernt hat, sich zu beherrschen, gehört ebensowenig in unser Kapitel wie der Akrobat der straffreien Erziehung, von dem der Psychologe schwärmt. Was der erstere tut, verdient noch nicht einmal den Namen Strafe. Denn auch in ihrer unerquicklichsten Form ist Strafe ein *erzieherisches* Handeln. In dem erwähnten Falle aber gehört es in das Gebiet der Rache und hat nichts mit Erziehung zu tun. Die Tätigkeit des straffreien Erziehers aber gehört nicht mehr in dieses Gebiet, denn wir haben wenig Hoffnung, daß wir das Wesen des Strafgebrauches aus jenen Fällen allein erraten können, in denen auf ihn verzichtet wird. Was uns an dieser Stelle interessiert, ist das breite Feld des erzieherischen *Alltags*, in dem wirklich *gestraft* wird, sei es nun mit mehr oder weniger Geschick, mit mehr oder weniger Erfolg. Wir meinen übrigens, damit auch den praktisch häufigsten Fall genannt zu haben.

Wann aber ist der Fall zum Strafen gegeben?

Die Definition der Strafe als Mittel zur Durchsetzung des Realitätsprinzips beim Kind läßt uns vermuten, daß wir immer dann mit Strafe einsetzen werden — vorausgesetzt, daß andere Mittel als unzureichend befunden werden, — wenn etwas in der Struktur des kindlichen Über-Ichs, bzw. Ichs nicht ganz in Ordnung ist, denn die Strafe hat deutlich die Aufgabe, den Tendenzen des Über-Ichs und des Ichs sozusagen „nachzuhelfen". Dabei fällt uns aber auf, daß wir mit dieser Auffassung offenbar eine Einseitigkeit begehen. Liegt es denn wirklich immer am kindlichen Über-Ich oder Ich, wenn es sich irgend-

welchen Realitätsforderungen unzugänglich erweist? Gibt es nicht auch den umgekehrten Fall, daß die Realitätsforderungen aus irgendeinem Grunde auch dem gesündesten Kinde unrichtig, zu schwer, unannehmbar, zu plötzlich und überraschend erscheinen, so daß es sich eigentlich mit einem gewissen Recht dagegen wehrt? Sind es nur die schlimmen Kinder, die die Strafe brauchen, oder brauchen sie gelegentlich auch die braven?

Unter dem Drucke dieser Überlegung fällt uns auf, daß unsere Definition das Ziel der Strafe offenbar ebenfalls nur sehr ungenau angibt, so wie wir ihr ja schon Mehrdeutigkeit hinsichtlich des Strafbegriffes vorwerfen mußten. Durchsetzung des Realitätsprinzips kann nämlich zweierlei heißen:

Dauernde Veränderung des kindlichen Über-Ichs oder Ichs um den Realitätsforderungen gerecht zu werden, oder momentane Anpassung an irgend eine, vielleicht nicht einmal sehr richtige aber unausweichliche Situation, die keinen Aufschub zuläßt, obwohl sie an sich nicht als Wesensforderung der Realität zu betrachten ist.

Nur im ersten Falle sprechen wir von „Erziehung" im engeren Sinne des Wortes — in diesem Sinne hat unser Strafen ein wichtiges Ziel. Wir werden vermuten, daß zu dieser Leistung einer Beeinflussung der Über-Ich-Bildung und des Ich-Aufbaues überhaupt andere Mittel besser dienen werden. Sofern wir aber doch Strafen dazu brauchen, werden sie nach allen im vorigen gefundenen Regeln der Straftechnik aufgebaut, sorgfältigst angewendet werden müssen. Vor allem wird nie e i n e Strafe genügen, um das Ziel einer solchen Erziehung zu besserer Realitätsanpassung im weitesten Sinne des Wortes zu erreichen, sondern es wird sich um eine ganze Reihe sorgfältig dosierter und richtig gestreuter Straf- und Erziehungsmaßnahmen handeln müssen. Diese Art des Strafens können wir im engsten Sinne des Wortes als „E r z i e h u n g s s t r a f e" bezeichnen, von ihr und ihren Schwierigkeiten haben wir eben gehört.

Es ist unrecht, daß die Psychologie fast ausschließlich an diese Art des Strafens denkt. Die lebendige Strafwirklichkeit hat ihr als nicht weniger häufig und unvermeidlich eine ganz andere an die Seite zu stellen: Tausende von Strafen werden n i c h t zu dem Zwecke verhängt, erzieherisch in diesem höheren Sinne des Wortes zu wirken, sondern haben einen viel banaleren, allerdings nicht gut wegdiskutierbaren Anlaß. Sie dienen der unmittelbaren Lebensnot, aus der sie stammen. Sie wollen keine dauernde Veränderung der kindlichen Person. Sie wollen nur eines und müssen es wollen: irgend eine bestimmte Handlung im Moment um jeden Preis zu unterdrücken oder zu erzwingen. Es bedarf keiner besonderen Beweisführung, daß es

das gibt. Der Praktiker, für den diese Zeilen ja gedacht sind, wird sofort hunderte von Beispielen für diesen Fall zu erwähnen wissen. Schon wenn 10 Kinder in einem Boot sitzen, die noch nicht in dieser Lage waren und gerade recht gut aufgelegt sind, wird es gelegentlich des Strafdruckes bedürfen, um das Entstehen gefahrvoller Situationen unbedingt zu vermeiden. Das Kind, das ich scharf anfahre, wenn es unvorsichtig aufspringt, will ich durchaus nicht besser machen, nicht einmal realitätsangepaßter. D a z u werden nachher angebrachte vernünftige Besprechungen über die Gefahr des Bootfahrens usw. viel bessere Dienste tun, dazu brauche ich wirklich keine Strafe. Wenn ich es trotzdem anfahre, sobald es aufstehen will, so geschieht dies nur deshalb, weil die momentane Situation die Unterdrückung der gefährlichen Handlung mit solchem Nachdruck fordert, daß ich nicht warten kann, bis sich erzieherisch richtigere und bessere Mittel ergeben, und nicht riskieren kann, daß ein richtigeres aber wirkungsschwächeres Mittel fehlschlägt. Ein Fehlschlagen darf in diesem Falle eben überhaupt nicht in Betracht kommen, selbst auf die Gefahr hin, daß das exemplarisch angefahrene Kind eine erzieherisch nicht erwünschte Schockwirkung davonträgt. Aber auch sonst gibt es tausend Situationen im Tag, in denen in ähnlicher Weise an sich unwichtige Dinge plötzlich von einer solchen Wichtigkeit werden, daß sie durch scharfen Druck unmittelbar durchgesetzt werden müssen. Dient diese Art des Strafens nicht der „Erziehung" im verfeinerten Sinne des Wortes, so ist sie doch nicht weniger wichtig, als die wichtigste Erziehungsstrafe. Ja, umgekehrt, wir vermuten mit Recht, daß wir auf Erziehungsstrafen eher verzichten können, da wir in diesen Fällen ja Zeit und Raum haben, nach besseren Mitteln zu suchen. Was uns die Not des Augenblickes aber zu tun zwingt, läßt uns keine Wahl. Nennen wir diese Art der Strafe die D r e s s u r s t r a f e — da sie nur das Unterlassen oder Durchführen momentan wichtiger Handlungen unter Druck — ganz egal, ob Einsicht vorliegt oder nicht — anstrebt, so sehen wir, daß wir es in der Praxis eigentlich mit einem sehr verschiedenen Verhalten zu tun haben, das wir nicht ganz zu Recht mit dem einen Wort „Strafe" zusammenfassen. Wir stellen darum fest:

1. Handelt es sich um Erziehungsstrafe, dann wird alles in Kraft treten, was wir im vorigen festgestellt haben. Dann werden wir in erster Linie zu erwägen haben, ob wir des Strafmittels überhaupt bedürfen, werden es so verfeinert wie möglich halten. Die Regel wird sein: Maximum an Einsichtsmoment mit einem Minimum an Strafdruck — denn nur so weichen wir den gefährlichen Nebenwirkungen, die der Strafe als erzieherische Gewaltmaßnahme nun einmal anhaften, mit Sicherheit aus. Handelt es sich aber

2. um den Fall, daß aus irgendeinem Grunde die „Dressurstrafe“ unvermeidlich wurde, dann müssen wir anderen Überlegungen folgen. Offenbar wird es dabei vor allem die rasche Wirkung sein, auf die wir ausgehen, denn nur, wenn es auf eine solche ankommt, wollen wir ja den Fall der Dressurstrafe als gegeben ansetzen. Dann aber kann uns nicht an der „Feinheit“, das heißt an der erzieherischen Wertigkeit des Strafmittels gelegen sein, sondern nur an seiner Durchschlagskraft. Unsere Formel wird dann lauten: Maximum an Durchschlagskraft, wobei wir auf das Einsichtsmoment wenig Rücksicht nehmen können.

Es entgeht uns nicht, daß wir damit eine unerquickliche Art der Strafe ernst nehmen, von der sich viele Autoren zu schweigen vorgenommen haben. Ist das, was wir eben als Dressurstrafe bezeichnen, nicht eben das, was wir im bisherigen als falsch erkannt haben? Sollen wir dem Fehler Tür und Tor aufs neue öffnen, wenn wir sie ihm gerade sorgfältig zu versperren trachteten? Dieser Einwand erledigt sich von selbst, wenn wir uns besinnen, worum es sich hier handelt. Wir sind uns ja bewußt, daß wir das Thema der „Erziehung“ im engeren Sinne verlassen, wenn wir von der Dressurstrafe reden. Sofern wir uns in ihm bewegen, bleibt natürlich alles in Geltung, was wir soeben besprochen haben. Daß wir es verlassen, geschieht unter dem Drucke der Wirklichkeit. Wir behaupten, daß in dieser auch nach Hinwegfallen des Problems der Erziehungsstrafe, das Problem der Dressurstrafe weiter bestehen bleibt. Vogel-Strauß-Politik hilft gegen diese Tatsache nichts. Wir können der Psychologie den Vorwurf nicht ganz ersparen, daß sie sich über diesen Sachverhalt meist schweigend hinwegsetzt. Sie hat uns dadurch ein wichtiges Wirklichkeitsfeld zu unrecht unterschlagen. Die bösen Folgen dieser Vertuschung haben sich auch gezeigt. Illusionen fordern immer ihre Opfer. Aus dieser Fehlerquelle stammt z. B. die Tatsache, daß der Pädagoge der straffreien Erziehung nur in der Theorie besteht, in der Praxis verhalten sich auch die schwärmerischesten Anhänger dieses Erziehungsideals dem eigenen Kind gegenüber, oder falls sie Lehrer sind, ihren eigenen Klassen gegenüber, sehr viel anders, mögen sie auch noch so geschickt dissimulieren.

Wir machen ihnen das nicht zum Vorwurf — wir sehen in jenen Fällen, in denen sich die Theorie nicht mit der Praxis deckt, den Fehler immer auch ein wenig auf Seite der ersteren — im Gegenteil, wir können diesen meist als so „bedauerlich“ beklagten Umstand nun erst recht verstehen, ja wir finden ihn gar nicht mehr so bedauerlich. Die Frage, wie die Erziehungsstrafe aussehen müsse, ist eben nicht die einzig wichtige. Hinter ihr erhebt sich eine andere Frage: wann

können wir mit der Erziehungsstrafe überhaupt einsetzen, oder wann behaupten wir mit Recht, uns des durchschlagskräftigeren, aber erzieherisch so bedenklichen und fehlervollen Mittels der Dressurstrafe bedienen zu müssen?

Ist das gelegentliche Einsetzen der Dressurstrafe eine biologische Notwendigkeit, dann kommt offenbar alles darauf an, daß wir uns ihr nicht verschließen, daß wir, statt sie zu bedauern, unsere Aufmerksamkeit darauf richten, w a n n die Situation dazu gegeben ist.

Die Fälle, in denen wir mit ruhiger Sicherheit sagen können: hier mußte so und so gestraft werden, hier k o n n t e nicht abgewartet werden, hier „hätte ein erzieherisch besseres Mittel besser gewirkt" aber es wäre kein solches möglich gewesen, sind, wie jeder Praktiker bestätigen wird, so häufig, daß es schwer fallen muß, sie zu ordnen, aus ihnen allgemeine Richtlinien abzulesen. Aber vielleicht mag uns gerade die Häufigkeit dieser Fälle das Verständnis des Praktikers soweit sichern, daß wir uns darauf beschränken dürfen, kurz d r e i Arten herauszuheben, wobei es sich freilich nicht um eine erschöpfende, sondern nur um eine exemplifizierende Darstellung handeln kann.

Nennen wir die Summe von vorangegangenen Ereignissen und wirkenden Umständen, die uns zu einer Strafhandlung zwingen, die Strafsituation, so sehen wir leicht, daß für diese Strafsituation folgendes von ausschlaggebender Bedeutung ist:

1. Die äußere Konstellation der Umstände. Sie bedingt ja den S p i e l r a u m, der uns im praktischen Leben für unser Handeln gewährt ist. Haben wir Zeit und Raum, so müssen wir unsere Forderungen an Erziehungstechnik gewaltig hinaufschrauben. Fehlen uns diese, so nützt es nichts, diesen Umstand in Randbemerkungen zu beklagen und zu sagen, wie wir erziehen müßten, „wenn", sobald keine Aussicht vorhanden ist, daß wir jemanden finden, der dieses Wenn herbeischafft. Ein zehnjähriges Kind hat das Recht auf Bewegungsfreiheit und Lärmmachen. Es ist also falsch, es durch Strafen in diesem Rechte zu verkürzen, denn das ist ja sein gesundes Bedürfnis. Wenn dieses Kind aber mit drei anderen ein Zimmer teilt, die gleichzeitig schwierige Aufgaben zu erledigen haben, dann kann der Erzieher nicht warten, bis es der Entwicklungsrhythmus des Kindes erlaubt, es ohne schädigende Nebenwirkungen durch reinen Einsichtsappell zu einer Beschränkung seiner natürlichen Bewegungsimpulse zu bringen. Dann wird es vorkommen, daß der Erzieher „energisch" eingreifen muß, um die Störung der anderen zu verhindern, auch wenn die Einsicht des Kindes zu wenig weit gediehen ist, so daß es einen Teil seiner Gegenaggression in Wut auf den Erzieher umsetzen wird. Es muß dann genügen, wenn das Kind seine störenden Verhaltensweisen

einfach unterläßt. Es ist zuzugeben, daß das Getane eigentlich „falsch" ist. Aber es ist nicht falsch an sich (falsch an sich ist es, wenn es außerdem mit technisch unrichtigen Mitteln unternommen wird!), sondern der Fehler liegt darin, daß es zu dieser Situation überhaupt kommt. Alle Grenzen, die Raum, Geld usw. tatsächlich setzen, sind als Bedingungen für die Anwendung von Dressurstrafen an Stelle von Erziehungsstrafen zu betrachten, wobei das Bestreben nach einem Minimum an Schädigung und einer Veränderung der Bedingungen, die zu so ungünstigen Maßnahmen zwingen, bestehen bleiben muß. Es soll übrigens nicht vergessen werden, daß auch die Widerstandskraft der Nerven des Erziehers—seinen besten Einsatz an gutem Willen vorausgesetzt — unter diese Konstellation aufzunehmen ist.

2. Unter der „inneren Konstellation" verstehen wir die genetische Vorgeschichte des Kindes, die Libidoverteilung, die es nun einmal vorgenommen hat, und die auch meist als „Faktum" festeht. Es ist richtig, daß man psychische Konstellationen durch Strafen nicht ändern kann. Wer das versucht, begeht einen schweren Fehler. Für den Erziehungsberater gibt es also in diesem Falle keine andere Möglichkeit, als auf die Notwendigkeit einer Erziehungsbehandlung zu indizieren. Praktisch kommt diese Möglichkeit aber nur selten in Frage. Der Erzieher oder Lehrer des Kindes wird von dieser Fragestellung nicht sehr viel haben. Es wird ihm nichts übrigbleiben, als das z. B. zu aggressive Kind nun mit solchen Strafen zu behandeln, die seine Einordnung in den Lebensraum, in den es nun einmal gebannt ist, gewährleisten. Freilich ist ihr Verhalten „an sich" betrachtet falsch. Es ist aber unrecht vom Psychologen, sie deshalb im Stiche zu lassen und von ihren Nöten keine Notiz zu nehmen. Der Berater wird sich bemühen, für sie wenigstens die wirkungsrichtigeren und relativ schädigungsfreien Strafmittel ausfindig zu machen. Wir wissen davon leider heute sehr wenig, weil wir unseren Rat fast immer auf die Feststellung beschränken, was nach pädagogischen Regeln geschehen „müßte", auch wenn wir betrübt und verärgert zugeben, daß es nicht geschehen kann. Ich glaube, aus dieser Tatsache stammt die stärkste Verstimmung des Praktikers gegen den Psychologen, auch des Lehrers gegen die Institution der Erziehungsberatung. Wir meinen, an diesen Mißverständnissen ist er nicht allein schuld!

3. Trotz aller Betonung der Bedeutung massenpsychologischer Momente in allen Zusammenhängen des Lebens ist eine praktische Auswertung dieser Gesichtspunkte auf die Praxis nur selten festzustellen. Gerade in unserem Zusammenhange aber ist ganz offenkundig der gruppenpsychologische Raum, in dem sich eine Erziehungsszene abspielt, von so ausschlaggebender Bedeutung, daß es kaum verständlich

ist, wie sich die psychologische Theorie dieser Tatsache so sehr verschließen konnte. Wir meinen damit natürlich nicht den Unterschied im sozialen Milieu, der ist ja in unserer Rubrik „äußere und innere Konstellation" mitenthalten. Wir meinen die Einordnung des Kindes in eine Gruppenbeziehung. Ist es die Situation „Familie", steht es in dieser als einziges Kind oder unter Geschwistern — oder vor allem: handelt es sich um die Kameradschaftsgruppe, um die Schulklasse?

Beim Sprung von einer gruppenpsychologischen Struktur in die andere ändert sich so ungeheuer viel, daß kaum abzusehen ist, was wir alles unterschlagen, wenn wir diese Tatsache für das Strafproblem unberücksichtigt lassen. Wie häufig ist doch etwa der Fall, daß ein Kind zu Hause ausgezeichnet „straffrei" funktioniert, sich in der Schule aber so ungebärdig zeigt, daß auch der ruhigste Lehrer mit Strafen einsetzen muß. Da ist es dann u n r i c h t i g zu sagen: „Da sieht man wieder! Wenn es zu Hause geht, so müßte doch der Lehrer auch mit dem Kinde auskommen können, wenn er nur wollte!" Diese Auffassung ist völlig falsch. Daß ein Kind im Strukturgebilde A richtig funktioniert, weil dieses so gebaut ist, daß es dort seine libidinösen und aggressiven Beziehungen richtig unterbringen kann, besagt gar nichts über sein Verhalten im Strukturgebilde B. Aus dem einen folgt nichts für das andere. Darum gilt natürlich auch der umgekehrte Fall: Es kommt wiederholt vor, daß vielbestrafte Kinder, in eine gutgeführte Schulklasse oder in eine Jugendgruppe gebracht, plötzlich völlig straffrei funktionieren , daß es dort scheinbar ganz von selbst geht. Es ist dann unrichtig zu sagen: „Sehen Sie, wenn er bei mir folgt, so müßte es bei Ihnen doch auch gehen! Sie machen's eben nur nicht richtig, machen Sie es auch so wie ich." Diese Auffassung, die auf dem Wahn beruht, daß das straffreie Funktionieren immer den richtigeren Erziehungsraum voraussetzt, ist falsch. Gruppenstrukturen lassen sich nicht einfach gegeneinander austauschen.

Auf die Arbeit des Lehrers angewendet, heißt das also: Die Situation „Klasse" bedeutet eine so arge Verschlechterung des erzieherischen Spielraums, daß kaum zu erwarten ist, daß sich dasselbe Kind, das zu Hause oder beim Einzellehrer gut funktioniert, ebenso richtig verhalten wird. Außerdem ergeben sich auch für das an sich gut funktionierende Kind aus der Notwendigkeit des Arbeitsdruckes, der die Schulstunde beherrscht, wiederholt Situationen, die das Einsetzen des Strafdruckes erfordern. Um nur e i n Beispiel zu geben: Der Schüler X wird plötzlich in meine Klasse versetzt. Ich kenne ihn seit langem, weiß viel von ihm, weiß genau, wie ich ihn behandeln muß. Jetzt auf einmal wird aus diesem „behandeln muß" ein bloßes „behandeln müßte". Denn der Spielraum, den ich brauche, ist nicht mehr da. Erstens ist X gewohnt, seine Aufgaben nicht zu machen, und sich nur

dann zur Arbeit zu setzen, wenn ihm jemand seine ganze Aufmerksamkeit zuwendet. Aus Wut darüber, daß er sie nun mit 45 anderen teilen muß, bringt er mir die Aufgaben nicht. Ich weiß genau, was ich tun m ü ß t e. Ich weiß vor allem, daß Strafe die Situation nur schlimmer, seinen Enttäuschungswiderstand nur größer macht. Und trotzdem muß ich ihn wegen der nichtgebrachten Aufgabe ebenso belangen oder bestrafen, wie die 45 anderen — das bedarf doch wohl keiner Begründung! Ich muß also bewußt zu einer „an sich" falschen Maßnahme greifen, weil die Situation Schulklasse dieses Verhalten bedingt. Mein Verhalten wird darum nicht richtiger, aber es wird auch nicht vermeidlicher dadurch, daß es vermutlich in psychologischen Arbeiten als Beispiel dafür auftauchen würde, wie falsch der Knabe X behandelt wurde, und wie sich nur mit Liebe bei ihm etwas hätte erreichen lassen ...

Doch — wir wollen in unseren Vermutungen nicht zu weit gehen. Es ist nicht richtig, daß die Gruppensituation sozusagen immer eine Niveausenkung für die zu verwendenden Erziehungsmittel bedeutet, daß sie in allen Fällen zur Regression von der Erziehungsstrafe auf die Dressurstrafe nötigt. Es darf nicht vergessen werden, daß dies nur bei der mangelhaft durchorganisierten, erzieherisch farblosen Gruppe der Fall ist. Handelt es sich um eine nach erzieherischen Gesichtspunkten aufgebaute G e m e i n s c h a f t, dann ergeben sich im R a h m e n dieser wiederum n e u e Erziehungsmittel, die der Einzelerziehung gar nicht zu Gebote stehen und die Regression auf primitivere Strafmittel völlig überflüssig machen. In solchen Gruppen wird der Appell an das Zusammengehörigkeitsgefühl, an Gruppengeist, Kameradschaftlichkeit usw. Erziehungsmittel bedeuten, hinter denen sich auch die derbsten Strafmittel an Wirkungskraft verstecken können. Daß unsere Schulklassen zu erzieherisch wohlkonstruierten Ganzheiten werden mögen, ist der Wunsch jedes Lehrers. Der Durchschnittssituation entspricht dieser Zustand allerdings nicht.

Und noch eine andere Einschränkung haben wir unseren Zugeständnissen an die gelegentliche Unvermeidlichkeit der Regression auf an sich wertlose Strafmittel hinzuzufügen: Mag sein, daß die Situation A uns zwingt, uns pädagogisch falsch, aber situationsgerecht zu verhalten. Niemals ist dies eine Entschuldigung dafür, daß wir bei diesem Verhalten auch s t e h e n b l e i b e n! Ja, im Gegenteil: Je öfter wir in die Lage kommen, pädagogisch zweifelhafte Strafmittel verwenden zu müssen, desto mehr müssen wir uns bemühen, ihre unerwünschten Nebenwirkungen durch nachher einsetzende sorgfältige Erziehungsmaßnahmen wieder gutzumachen. Es ist wahr, wir müssen manchmal bedenkenlos handeln — wir dürfen bei dieser Bedenkenlosigkeit aber nicht stehenbleiben, oder sie gar, wie es viele Anhänger

des Strafens tun, nun einfach zum Prinzip erheben. Je falscher die Erziehungssituationen sind, in die wir Kinder nun einmal pressen müssen, umso mehr Hilfsmaßnahmen werden wir zur Wiederherstellung des erzieherischen Gleichgewichtes brauchen. Um auf unser Beispiel zurückzugreifen: Es ist richtig, ich mußte den Schüler X für seine Faulheit bestrafen. Ich werde es aber nicht dabei bewenden lassen. Ich werde ihn nach der Stunde kommen lassen und versuchen, ihm die Notwendigkeit einer Verhaltensänderung seinerseits auf anderen Wegen akzeptabel zu machen. Sollte sich auch das mit meiner Rolle als aufgabenforderndem Lehrer nicht vereinbaren lassen, dann werde ich ihn — zum Erziehungsberater schicken. Eben weil der Lehrer sich nicht immer richtig verhalten kann und nicht einmal immer richtig verhalten darf, ist die Institution des Beraters eine so unerläßliche Voraussetzung, eine Tatsache, der die pädagogische Öffentlichkeit freilich noch ziemlich ahnungslos gegenübersteht.

Kehren wir nun nach diesem Exkurs ins Gebiet der Strafpraxis zu unseren eigentlich psychologischen Problemen zurück, so finden wir, daß wir einen neuen Gesichtspunkt zur Lehre vom richtigen Strafen als Bereicherung mitgebracht haben. Wir werden feststellen:

Für die Frage, wann zu strafen ist oder nicht, ferner für die Frage, ob es sich um die Anwendung von Erziehungsstrafen oder Dressurstrafen handeln kann, ist die jeweils vorliegende Strafsituation entscheidend. Je größer der uns gewährte Spielraum, umso mehr wird die Strafe auf erzieherische Wertigkeit eingestellt sein müssen (vorwiegendes Einsichtsmoment und sorgfältigste Vermeidung aller Nebenfehler), je geringer er ist, je beengter die Situation, in der wir zu erziehen, oder je größer die Nebenaufgaben, die wir zu bewältigen haben (Lernen), desto mehr wird das Gewicht auf die Durchschlagskraft der Strafe fallen (Vorwiegen des Angstdruckes), sofern wir nicht überhaupt dort Strafmittel verwenden, wo wir sonst ohne solche auskommen könnten.

Wir nehmen also zur Kenntnis, daß die Strafe neben allen bisher geforderten Qualitäten auch die Eigenschaft haben muß, daß sie situationsgerecht ist, und nehmen uns vor, in Zukunft der näheren Bestimmung dessen, was alles dazugehört, um die Strafsituation rasch und richtig zu überblicken, größeres Augenmerk zuzuwenden.

Wir haben damit unsere Untersuchung eigentlich beendet. Wir sehen keine Aussicht, aus weiteren Spekulationen vorläufig neue Winke für den Praktiker ableiten zu können. Was er an erwünschten und bisher völlig mangelnden Einsichten braucht, muß die konkrete Arbeit an vielen konkreten Beratungsfällen mit der Zeit ergänzen, eine Arbeit, die sich durch keine theoretische Spekulation ersetzen

läßt. Wir wollen nur noch versuchen, die praktischen Lehren, die wir bisher ziehen zu können meinten, noch einmal in übersichtlicher Weise zusammenzustellen, wobei es ohne Gewaltsamkeiten freilich nicht abgehen kann. Wir erhalten dabei folgende

Tafel der Fehler im Strafen.

I. Fehler in der Strafwahl:
   1. Fehler im Ansatz eines Straffalles:
      a) Straffall statt Einsichtsappell,
      b) Straffall statt Belohnungsfall,
      c) Straffall statt Erziehungsbehandlung oder Analyse;
   2. Fehler in der Einschätzung der Strafsituation:
      a) mangelhafte Berücksichtigung der äußeren Konstellation,
      b) mangelhafte Berücksichtigung der inneren Konstellation,
      c) mangelhafte Berücksichtigung des gruppenpsychologischen Momentes,
      d) an sich unvermeidliche Regression auf wertlose Strafmittel ohne nachherige Korrektur durch Erziehungsmaßnahmen (Beratung).

II. Fehler in der Strafstruktur:
   1. topische Fehler (Fehler im Strafansatz):
      a) mangelhafte Berücksichtigung der Entwicklungsperiode,
      b) mangelhafte Berücksichtigung der vorliegenden Fehlbildung,
      c) mangelhafte Berücksichtigung des libidinösen Typs;
   2. dynamische Fehler (mangelhafte dynamische Valenz):
      a) Fehler im Angstdruck,
      b) Fehler in der Sachhaltigkeit,
      c) falsches Mischungsverhältnis von Angstdruck und Sachhaltigkeit.

III. Fehler in der Straftechnik:
   1. Fehler in der Wahl des Strafmittels,
   2. Fehler in gewissen psycho-hygienischen Momenten der Strafdurchführung (unerwünschte Nebenwirkungen),
   3. Fehler in der Strafintensität und Streuung.

Diese Tafel der Straffehler selbst ist natürlich wieder nur ein Schema, dessen Ausfüllung zu einer großen Mannigfaltigkeit von Einzelratschlägen, Einsichten, Belehrungen führen müßte, deren Ordnung nach systematischen Gesichtspunkten sich aber als unzweckmäßig erweisen würde. Sie gibt sozusagen nur die logischen Punkte an, an denen die einzelnen, dem Praktiker genugsam bekannten Straffehler angesetzt werden müßten. Eine Darstellung dieser Fehler selbst hätte nur in unmittelbarem Zusammenhang mit praktischen Beispielen Sinn und würde eine Aufgabe für sich bedeuten. Nur eines mag dieser Tafel der Straffehler noch hinzugesetzt werden: Sie zeigt wohl auch in ihrer schematischen, mageren Ausführung deutlich, daß „Strafen" keinesfalls eine so einfache Erziehungsmaßnahme ist, wie viele Praktiker und Theoretiker der Erziehung meinen. Strafen gehört, im

Gegenteil, zu den weittragendsten, einschneidendsten Erziehungsmaßnahmen, die wir kennen, es ist, wenn eine Parallele mit der Medizin erlaubt sein soll, eher mit einem chirurgischen Eingriff zu vergleichen, der sich von anderen Heilmaßnahmen immer durch eine gesteigerte Gefährlichkeit unterscheidet, vor allem aber auch dadurch, daß er nie mehr ganz rückgängig zu machen ist, wie immer er ausfiel. So sollte auch die Strafhandlung dem Erzieher nicht leicht im Handgelenk sitzen, sondern nur auf Grund sorgfältiger Überlegungen angesetzt werden. Auch sonst erweist sich der Vergleich des Strafenden mit dem Chirurgen als recht tragfähig. Wie dieser, bedarf er wohl eines gewissen Geschickes, das nicht lernbar ist, aber auch einer günstigen psychophysischen Verfassung. Wer mit geschwollenen Zornesadern straft, gleicht dem Arzt, der mit zitternden Händen operiert, — wir werden uns in beiden Fällen kein besonders glückliches Resultat versprechen. Andererseits kommt der Strafende wie der Operateur mit Geschicklichkeit und Talent nicht aus. Wir würden auch dem begabtesten Chirurgen keinen Körper unters Messer liefern, ehe er uns bewiesen hätte, daß er über dessen Aufbau und Funktion gründliche Kenntnisse besitzt und auch mit den Gesetzen der Asepsis wirklich vertraut ist, so daß wir schädigende Nebenwirkungen seiner Tätigkeit nicht zu befürchten brauchen. Im Falle der Erziehung sind wir freilich nicht so kritisch. Es ist recht erstaunlich, daß auch die Menschen, die sonst viel von der Seele halten und ihre Überwertigkeit über den Körper gar nicht genug betonen können, in diesem Punkte zu einer Gleichgültigkeit neigen, die man im Rahmen des Körperlichen nur als Leichtsinn bezeichnen könnte. Die Wissenschaft vom — konkret — richtigen Erziehen und die Praxis des richtigen Strafens scheinen einstweilen ins Reich der Utopie gezählt zu werden, jedenfalls ist die Kunst von der richtigen Behandlung der Seelen noch weit davon entfernt, sich der Anerkennung zu erfreuen, die der Medizin längst allgemein zugebilligt wird. Übrigens sei auch hervorgehoben, daß uns nicht einfällt, den Vergleich zwischen pädagogischer Praxis und Medizin etwa zu überspannen. Jeder Vergleich hat nur solange Sinn, als man das *„tertium comparationis"* nicht aus den Augen verliert. Einer durchgängigen Ähnlichkeit der Pädagogik mit der Medizin oder gar einer Möglichkeit, sie in Medizin oder auch nur in Psychologie, aufzulösen, soll hier in keiner Weise das Wort gesprochen werden. Wer solches aus diesen Zeilen herauslesen zu können meint, der möge sich bei Homer informieren, der bekanntlich Achilles mit einem Löwen verglichen hat, ohne daß wir ihm deshalb zumuten würden, er hätte ernstlich geglaubt, Achill müsse auch eine Mähne, und ein gelbes Fell gehabt und als König der Tiere in der Wüste geherrscht haben.

Ausblick.

Meng beginnt seine Betrachtungen über die Erziehungsstrafe — der Terminus ist hier in seiner weiteren Bedeutung gebraucht — mit Ausführungen über das Strafen im Rahmen der menschlichen Gesellschaft überhaupt, vor allem über die Rechtsstrafe. Seine Untersuchungen liefern ihm eine Reihe von wertvollen Einsichten über Ursprung und Ziel des Strafens, sie erweisen sich überhaupt auch für die Erwägungen über das Thema Erziehungsstrafe als überaus fruchtbar.

Sollte sich nicht auch der umgekehrte Versuch, aus den Ergebnissen unserer Betrachtungen über die Erziehungsstrafe auch über die Rechtsstrafe einiges zu erfahren, als durchführbar erweisen? Es wäre verlockend, einen solchen Versuch zu wagen.

Ich glaube, wir können zu den meisten Punkten aus den Abschnitten Strafwahl, Strafstruktur, Straftechnik ohne Mühe Problemparallelen auf dem Gebiete der Rechtsstrafe finden. Und überhaupt: Sollte das verwirrende Durcheinander von polemischen Meinungen, von dem das Gebiet der Rechtsstrafe nicht weniger beherrscht wird, als das der Erziehungsstrafe, nicht am Ende ähnliche Ursachen aufweisen, sich also ähnlichen Ordnungsversuchen fügen können?

Vielleicht stammen die meisten Meinungsverschiedenheiten auch auf diesem Gebiet daher, daß Mehrdimensionales in eine Dimension zusammengedrängt erscheint! Dann aber müßten sie sich auch den Denkmitteln fügsam erweisen, deren Anwendung uns auf dem Gebiete der Erziehungsstrafe offensichtliche Dienste geleistet hat. Die Durchführung dieses vielversprechenden Unternehmens müssen wir dem Fachmann überlassen, wir können ihn nur auf das Denkrüstzeug aufmerksam machen, dessen wir uns bedient haben. Es ist das typische Denkrüstzeug der Psychoanalyse: die Anwendung der genetischen, topischen, dynamischen und ökonomischen Betrachtungsweise auf das Seelische. Auch der Versuch einer möglichst eindeutigen Fragestellung und besonders einer scharfen Formulierung des Begriffes des Strafzieles und der Strafsituation dürfte sich auf dem Gebiete der Rechtsstrafe bewähren.

Literatur:

S. Bernfeld: Die Tantalussituation, Imago, Bd. XVII, 1931.

Sigm. Freud: Triebe und Triebschicksale, Ges. Schr. Bd. V.; Über libidinöse Typen, Ges. Schr. Bd. XII.; Die Verbrecher aus Schuldbewußtsein, Ges. Schr. Bd. X.; Das Unbehagen in der Kultur, Ges. Schr. Bd. XII.

H. Meng: Strafen und Erziehen, Verlag Hans Huber, Bern, 1934.

R. Sterba: Zur Theorie der Erziehungsmittel, Imago, Bd. XVIII, 1932.

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, V. Jahrg., 1931, Heft 8/9, Sonderheft „Strafen" mit Beiträgen von Aichhorn, Bernfeld, Weiß, Hitschmann, Bohm, Yates, Schmideberg, Tamm, Pipal, Graber, Mannheim.

Bericht über die Einleitung einer Kinderanalyse

Von Wilhelm Hoffer, Wien

Die Notwendigkeit, vor der Eröffnung einer Kinderanalyse eine Vorbereitungsphase einzuschalten, wurde von Anna Freud bereits 1927 in ihrer „Einführung in die Technik der Kinderanalyse" begründet; darnach ist die Einleitungsphase durch die Aufgabe gekennzeichnet, das Kind „analysierbar" zu machen. Wie diese Aufgabe gelöst wird, wie beim Kinde eine Krankheitseinsicht entsteht, wie es zur Analyse Zutrauen faßt und der Entschluß aus einem äußeren zu einem inneren wird, das wurde dort an sechs Beispielen gezeigt.

Nachfolgende Darstellung einer solchen Einleitungsphase handelt von einem jener Kinder, welche allen denen sehr gut bekannt sind, die es als Erzieher mit der Altersstufe zwischen 6 und 12 zu tun haben. Ich meine solche Kinder, die durch ihre Ängstlichkeit auch dem Erzieher, nicht bloß den Eltern auffallen, ihren Zustand aber immerhin so gut beherrschen können, daß sie nicht gerade als abnorm gelten. Sie zeigen jedenfalls eine relativ gelungene Anpassung an die Wirklichkeit, sie fallen unter Umständen durch Ehrgeiz, Bravheit und Folgsamkeit auf, suchen Vertrauensstellungen in der Schulklasse und bilden im allgemeinen ein sozial günstiges Element. Im Elternhaus sind sie, wenn eingeschüchtert, meist unauffällig, sonst liebesbedürftig, launenhaft, gelten als aufrichtig und wahrheitsliebend. Als Kleinkinder zeigten sie verschiedene neurotische Symptome, Pavor nocturnus, andere Angstzustände, Eßstörungen. Nur wenige Menschen wissen von ihren Ängsten, oft können sie sie überhaupt verbergen. Sie fürchten sich abends vor dem Schlafengehen, jedem Besuch, jeder Reise, jedem Fest; alle Veränderungen des Alltags können sie mit einer Steigerung ihrer Angst beantworten, Krankheiten genau so wie ein Geburtstagsfest.

In die psychoanalytische Behandlung bringen solche Kinder — ich denke hier immer an Kinder der Latenzperiode — verschiedene Erwartungsvorstellungen mit, die sich an die bisherigen Versuche der Erzieher, die Angst zu beseitigen, anlehnen. In der häuslichen Erziehung, in der Schule, beim Schwimmunterricht oder sonstwo hat man es immer — humane Einstellung zum Kind vorausgesetzt — mit der Beruhigung versucht. Als Vorbild dient die Beruhigung ganz kleiner Kinder in ihren Schreianfällen; sie setzt dort ein, wo der Angstzustand, nicht aber der Angstanlaß wahrgenommen wird. „Fürchte dich nicht", heißt es, „ich weiß zwar nicht, warum du Angst hast, aber ich beschütze dich, obwohl ich dich nicht verstehe." Solange

das Kind diesen Schutz ohne Vorwurf und Beschämung erhält, wird es ihn gern annehmen. Es stimmt nicht immer, wenn man meint, die Kinder seien über ihre Angst hinausgewachsen, in Wirklichkeit haben sie oft nur gelernt, sie geschickter zu verbergen. Andere Kinder zeigen ein anderes Verhalten: Sie verstecken die Angst nicht nur vor den Mitmenschen, sondern auch vor sich selbst, versuchen es wenigstens, wenn es auch nicht völlig gelingt. Sie tun so, als wären sie nicht auf den Schutz der Erwachsenen angewiesen, überzeugen sich gern selbst von der Ungefährlichkeit einer Situation. Sie bekämpfen die Angst nach dem Vorbild ihrer Erzieher mit dem Verstand und sie sind auch angstfrei, soweit sein Einfluß reicht. Für eine Gruppe dieser Kinder hat die Angst dann die Funktion eines Spielzeugs, sie spielen bloß mit ihr; aber wir müssen uns sagen, daß dem Verstand oft enge Grenzen gesetzt sind, und daß Spiel auch gern in Ernst umschlägt.

Für den Analytiker sind die kindlichen Ängste zuerst Rätsel, welche in der Behandlung gelöst werden sollen; man muß sie in allen Details kennen lernen, muß sich für sie interessieren, darf nicht mit der Beruhigung arbeiten. Die richtige Einstellung zur analytischen Arbeit von Seiten des Kindes muß sorgfältig vorbereitet werden. In der Haltung des Analytikers erlebt das Kind eine völlig neue Situation. Es erfaßt, daß die Analyse mit den üblichen Beschwichtigungsversuchen nichts zu tun hat. Darum betrachtet es das Verhalten des Analytikers als Aufforderung: „Erzähle nur von deiner Angst, ich werde dich schon verstehen." Der erste sichtbare Erfolg dieses gegenseitigen Verstehens ist dann ein Nachlassen der Scheu und Zurückhaltung, die das Kind anfangs jedem Fremden, auch dem Analytiker entgegenbringt. Das fördert wiederum neue Mitteilungen, neue Ängste zutage, die dann die weitere analytische Verarbeitung direkt herausfordern und ermöglichen. Ist diese Phase erreicht und gesichert, so kann die Einleitungsphase der Behandlung als abgeschlossen betrachtet werden, wir können dann vom Kind erwarten, daß es aus eigenem für die Analyse seiner Ängste Verständnis hat.

I. Vorgeschichte

Mein Bericht handelt von dem neun Jahre und sieben Monate alten Rudi, der von seiner Mutter auf dringliches Anraten des Hausarztes in Analyse gebracht wurde. Die Mutter berichtet ungefähr folgendes:

„Das Kind leidet seit jeher unter Angstzuständen, besonders abends beim Einschlafen; deshalb hat der Hausarzt schon vor zwei Jahren empfohlen, doch einen Versuch mit der Analyse zu machen. Erst jetzt konnten wir uns dazu entschließen. In den vergangenen drei Wochen kam nämlich Rudi einige-

mal eingenäßt aus der Schule nach Hause, und unter dem Eindruck dieser neuerlichen Störung haben wir beschlossen, Rudi behandeln zu lassen.

Rudi ist das einzige Kind. Bei der Geburt war er untergewichtig, genährt wurde er mit der Flasche. Als Säugling wurde er einige Wochen hindurch ausgiebig mit Kaltwasser behandelt, der Kinderarzt versprach sich davon eine Förderung der körperlichen Entwicklung. Laufen und Sprechen lernte das Kind zur üblichen Zeit; bis zu seinem 2½ten Lebensjahr konnten wir nichts Auffallendes bemerken.

Damals traten die ersten Angstzustände in Form von Schrei- und Angstanfällen auf. Verwandte hatten einen Hund aus Stoff mitgebracht und ihn auf das Kinderbett gelegt. Als Rudi seiner ansichtig wurde, verfärbte sich sein Gesicht und die Angst nahm ihm den Atem, bis sich die ganze Spannung in einen Schreianfall auflöste. Durch drei Monate kam es dann bei Tag und Nacht wiederholt zu solchen Anfällen. In dieser Zeit trat auch Stottern auf, das fünf Jahre lang anhielt (bis zum 7½. Lebensjahr). Dann zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr änderte sich Rudis Verhalten, die Ängstlichkeit trat in den Hintergrund, dafür aber machte sich ein Zustand bemerkbar, der uns schließlich an Rudis Verstand zweifeln ließ. Er begann zu „blödeln", grimassierte, sprang wild umher und redete sinnlose Worte; zwischen solchen anfallsartigen Zuständen benahm er sich dann meist unauffällig. (Beim Essen, Defäzieren usw. wurden keine Störungen beobachtet; eine fieberhafte Erkrankung, die eventuell an eine organische Verursachung hätte denken lassen, ist diesen Zuständen nicht vorausgegangen.) Der Kinderarzt konnte nur zum Zuwarten ermuntern.

Man machte den Versuch, das Kind im Kindergarten zu halten, doch schrie er dort fortwährend „Mutter, Mutter", so daß das Experiment bald aufgegeben wurde. Der Zustand des „Blödelns" und Grimassierens verschwand, an seine Stelle aber traten sehr heftige Angstanfälle nach dem Einschlafen; dabei rief Rudi: „Mutti, hörst du den Hund bellen?" Um jede Aufregung hintanzuhalten, trachteten wir am Abend vor dem Schlafengehen jedes Geräusch zu vermeiden, eine Maßnahme, die sich bis heute erhalten hat."

Soweit der Bericht der Mutter, der nun durch einige Einzelheiten (Schlafzimmersituationen, Schule, Mitbewohner) ergänzt werden soll. Rudi schlief bis zum Alter von 3½ Jahren im Schlafzimmer der Eltern, hierauf in einem eigenen Kinderzimmer. Um die Zeit des Zimmerwechsels soll das „Blödeln" aufgetreten sein. Ein Jahr später, als Rudi 4½ Jahre alt war, starb sein Vater, mit dem er in besonders guter Beziehung gestanden sein soll, an den Folgen einer Blinddarmoperation. Rudi sollte weder von der Erkrankung des Vaters, noch von der Operation und schließlich vom Tode des Vaters etwas erfahren, er wurde außer Haus gebracht und längere Zeit bei Verwandten gehalten. Die Mutter hatte die Absicht, dieses einschneidende Erlebnis dem Kinde zu verheimlichen, und lange wollte sie nicht glauben, daß die Veränderung im Hause, die Trauerkleidung, die Kondolenzen der Bekannten der Beobachtung des kleinen Jungen n i c h t entgangen waren. Erst bis ihr Rudi ein halbes Jahr später gesagt haben soll: „Mutti, das werd' ich dir nie vergessen, daß du mir das vom Papi nicht gesagt hast", konnte sie sich der Er-

kenntnis nicht mehr verschließen. Als sicher steht fest, daß die Ängstlichkeit um die Zeit des Todes des Vaters wieder im Zunehmen war. Doch konnte die Mutter nicht angeben, ob der Pavor nocturnus vor der Operation ihres Mannes aufgetreten ist, was dann auf eine Belauschungsszene schließen ließe, oder erst nach dessen Ableben, als Rudi ins Schlafzimmer zurückgekehrt war. (Rudi schlief in seinem Kinderbett, während die Schwester der Mutter in dem des Verstorbenen schlief.)

Schließlich berichtete die Mutter noch über ein Angstsymptom, das sich um dieselbe Zeit entwickelte. Rudi wagte nicht den Hausgarten zu betreten, wenn er sich nicht vorher überzeugt hatte, daß die Spritzanlage außer Betrieb war[1]). (An dieser Stelle weist die Mutter spontan auf wiederholte Einläufe hin, welche dem Knaben zwischen 1½ und 2 Jahren gemacht worden waren.) Überhaupt konnte er das Haus ohne Begleitung der Mutter nicht verlassen.

Im Verlauf der ersten fünf Lebensjahre hatten sich somit bei Rudi folgende Symptome gezeigt: Schreckhaftigkeit und Schreianfälle, Stottern, „Blödeln", Pavor nocturnus und schließlich die Angst vor dem Gartenschlauch. Die Angst, allein das Haus zu verlassen, machte sich in diesem Alter wohl noch nicht störend bemerkbar. Sie ist im Gegenteil sehr gut geeignet, beiden, der Mutter und dem Kind, die Notwendigkeit eines ständigen Beisammenseins zu beweisen, steht somit im Dienst des sekundären Krankheitsgewinnes.

Mit Beginn des Schulbesuches normalisierte sich das Leben des Knaben. Den Schulweg bezog er in seine Angst, ohne die Mutter das Haus verlassen zu müssen, nicht ein. Er gilt als talentierter Schüler, war immer einer der besten in der Klasse. Erst im letzten Halbjahr verschlechterte sich der Schulfortgang. Die Mutter ist geneigt, die Störungen in der Konzentration, die Verschlechterung der Schrift und das Einnässen in den vergangenen drei Wochen auf den schlechten Einfluß des Klassenlehrers, eines jungen, noch unerfahrenen Pädagogen zurückzuführen. Solange Rudi eine von ihm sehr geliebte Lehrerin gehabt habe, wäre das alles nicht vorgekommen. Aus diesem Grunde hatte die Mutter den Entschluß gefaßt, so bald als möglich Rudi wieder zu der früheren Lehrerin, welche die Parallelklasse unterrichtete, zurückzubringen; sie hatte, als sie bei mir erschien, bereits die Umschulung beim Direktor der Schule durchgesetzt. So kam Rudi mit Beginn der Behandlung zu seiner früheren Lehrerin zurück und in eine Klasse, in der es mehr Mädchen als Knaben gab. So kam es auch, daß wir das Symptom des Einnässens nicht mit Beibehaltung der Situation, in welcher es aufgetreten war, studieren konnten; Rudi hat in den nächsten vier Monaten, bis zum Übertritt ins Gymnasium, nicht mehr eingenäßt. Da er, wie wir zeigen werden, anfangs die Angst gut verbergen konnte, war ein wichtiges Symptom, das auch ein Neunjähriger nicht leicht bagatellisieren konnte, der analytischen Betrachtung durch eine außeranalytische Maßnahme entzogen worden.

Nun noch einige Bemerkungen über die Mitbewohner des Einfamilienhauses, in dem Rudi wohnt. Rudis Mutter ist eine 30jährige, wie wir gesehen haben, um das Wohl des Knaben überaus besorgte Frau. Ihre Ehe stellt sie

[1]) Vergleiche die gleiche Angst vor dem Gartenschlauch, Sprengwagen, Sprayapparat bei Editha Sterba: „Ein abnormes Kind", Ztschr. f. psa. Päd., Bd. VII., 1933, S. 25.

als eine sehr glückliche dar. Nach dem Tod ihres Mannes nahm sie dessen alten, kränkelnden Vater zu sich ins Haus. Bald erkrankte der alte Mann an Anfällen von Angina pectoris, später traten auch die Zeichen einer senilen Demenz in Erscheinung. Rudis Mutter schildert eindringlich, wie viele Sorgen ihr der Sohn und der Schwiegervater machten; in der Nacht schrie einmal der eine in seinen Angstanfällen, das andere Mal der andere während der Herzattacken. Der Hausarzt glaubt, daß Rudis Angst vom Großvater aus einen bedeutenden Zuschuß erhalten habe. In der von mir zu berichtenden Einleitungsphase spielt der Großvater aber noch keine Rolle. Dieser starb, als Rudi acht Jahre alt war.

Eine etwas ältere Schwester der Mutter hatte ebenfalls nach dem Tode von Rudis Vater die Wohnung mitbezogen. Sie ist unverheiratet und berufstätig. Für Rudi ist sie eine zweite Mutter.

Bis vor einem Jahr lebte Rudis Mutter fast ausschließlich für ihn; damals lernte sie einen Mann kennen, mit dem sie sich demnächst nunmehr zu verheiraten beabsichtigt. Seit einem halben Jahr wohnt er im Gartentrakt des Hauses. Rudi steht mit ihm auf bestem Fuß, er nennt ihn den Onkel. Die Mutter will vor Einzug des Onkels in die Wohnung Rudi ausführlich über ihre Heiratsabsichten informiert haben. Obgleich die Übersiedlung in das Kinderzimmer — vor einem halben Jahr — mit dem Einzug des Onkels zusammenfiel, will die Familie keine Änderung im Benehmen des Knaben bemerkt haben. Einen Einfluß auf den Schulfortgang, der sich ja um die gleiche Zeit verschlechterte, lehnt die Mutter mit Berufung auf die anderen, oben angeführten Ursachen (Lehrerwechsel) ab. Daß Rudi zu Hause keinerlei Reaktion verriet, beweist eben nur, wie gut er sich beherrschen kann. Wir dürfen daher gleich annehmen, daß Rudi wie manches Kind in Analyse seine Familienangelegenheiten erst recht spät zur Besprechung bringt, wozu bei Rudi noch als erschwerend folgendes Moment kommt. Er weiß, daß der Hausarzt — was ja dann auch bei der Übersiedlung des Onkels geschah — darauf gedrungen hat, daß er sein eigenes Zimmer beziehe. Was soll er sich bei dieser Häufung von Beeinträchtigungen durch Männer vorerst von den Gesprächen mit mir erhoffen?

Rudi hatte schon öfter und lange vorher gehört, daß gegen seine Angst etwas unternommen werden müsse, es wurden auch schon alle möglichen erziehlichen Maßnahmen versucht. Ich einigte mich daher mit der Mutter, sie würde ihm sagen, er solle zu einem Doktor mitkommen, mit dem er über die Angst sprechen werde.

II. Rudis Verhalten bis zum ersten Geheimnis

In dem damals fast 9¾jährigen Rudi lernte ich einen überaus gepflegten, gut genährten, in seinem Benehmen ganz und gar nicht gehemmten Knaben kennen. Bei der ersten Begegnung verriet er durch nichts, daß etwas in ihm mit seiner sonstigen Persönlichkeit nicht in Übereinstimmung sei, er wirkte für sein Alter gesetzt, dabei aber nicht gerade unkindlich, nichts ließ auf Drill schließen. Er hatte etwas

Würdevolles an sich, wenn er sich setzte und die Beine kreuzte, seine Wohlgenährtheit gab ihm dabei ein etwas komisches Aussehen.

Er kommt mit der Einstellung eines Prüfungskandidaten zu mir, der sich seiner guten Vorbereitung und seines ausgezeichneten Erfolges sicher ist. Er spricht eine Sprache, die mich sehr überrascht. Er kommt doch aus der Vorstadt, nach den Vorbesprechungen mit der Mutter habe ich nicht erwartet, daß er in einem reinen Schriftdeutsch mit mir sprechen würde. Im Laufe der ersten Unterhaltung fragt er auch, ob ich französisch spreche (niemand zu Hause spricht französisch), er zieht ein Buch aus einem Fach mit französischen Büchern heraus (natürlich hatte er vorher gefragt, ob er dürfe); er lerne nämlich seit einem Jahr französisch, hauptsächlich Grammatik, jetzt aber, wenn er zu mir käme, hätte er die Stunden aufgeben müssen. „Aber es macht mir nichts", fügt er beruhigend hinzu. Ich glaube, mit einem solchen Jungen könne man sehr bald in ein ernstes, unseren Absichten dienendes Gespräch kommen, und ich frage ihn, was ihm die Mutter als Grund seines Kommens angegeben habe. Rudi sagt: „Nun ja, das wegen der Angst abends, aber seitdem ich die Susi habe, braucht sie ja nicht mehr zum Bett kommen ... und das wegen der Schule, das bißchen ... jetzt bin ich ja wieder bei meinem alten Fräulein ..." (Er zählt so seine wichtigsten Symptome selbst auf, sagt aber gleich dazu, mit welchen Mitteln man sie bekämpft.) Der kleine Rudi zeigt kaum eine Erregung, alles kann er beherrschen, nur die intensive Rötung der Wangen verrät, daß wir uns auf einem ihm keineswegs gleichgültigen Gebiet befinden. Er eilt auch sofort zum Fenster meines Arbeitszimmers, wie wenn er von einer Sorge getrieben wäre. „Das ist eine enge Gasse, in der Sie wohnen", meint er, „da wird es im Sommer staubig von den Autos sein!" Er erzählt von seiner luftigen Vorstadtwohnung, vom beginnenden Frühling, daß er gerade heute den ersten Schmetterling gefangen habe, „... aber ich habe ihn nicht angeschaut, um die Flügel nicht zu verletzen".

Wir haben von seinen ersten Angstanfällen im dritten Lebensjahr im Zusammenhang mit einem Stoffhund gehört; sein langjähriges Angsttiert ist jetzt in seinem Hund „Susi" zum Schutztier geworden. Die Mutter erzählte, daß er Hunde jetzt besonders liebe und keine Angst vor ihnen mehr habe. Von seiner Mutter hat er gehört, daß ich einen Hund besitze, er bittet, ihn sehen zu dürfen; Rudi wird rot und verlegen, als ich seinem Wunsch nachgebe und den Hund in das Zimmer hole. Rudi drückt sich scheu an den Schreibtisch, beruhigt sich aber selbst mit den Worten: „Gott, der schaut so brav, er tut sicher niemandem etwas." Als ich scherzend sage: „Das kann man nicht wissen, wer weiß, was sich so ein Hund denkt, wenn er einen Fremden

im Zimmer sieht", steigert er seine schon vom Anfang der Unterredung so deutlich Angstabwehr und stürzt sich mit Selbstverachtung in eine wilde Spielerei mit dem Hund. Inzwischen habe ich „Knips" zu spielen begonnen, Rudi reagiert auf meine Aufforderung sich zu beteiligen nur zaghaft und sagt: „Die Mutter will sonst nicht, daß ich Karten oder Schach spiele, das lenkt mich vom Lernen ab." Ich sage ihm darauf, in den Vorbesprechungen, die ich mit der Mutter gehabt habe, habe sie mir gegenüber nie befürchtet, Rudi sei ein Spieler, im Gegenteil: wie brav er sei, und wie er selbst immer an seine Aufgaben denke und sich Sorgen mache, ob sie auch richtig seien, nur daß er sehr lange für die Fertigstellung der Aufgaben brauche und manchmal gar nicht fertig werde. Während wir noch darüber sprachen, spielte er schon mit mir. Als Antwort auf das Gespräch meint er noch, da ich doch Doktor sei, könne ich ihm auch erlauben Tee zu trinken; er trinke so gern Tee, die Mutter gebe ihm aber keinen, weil es ungesund für die Nerven sei, jetzt überlasse sie es mir, ich solle entscheiden. (Ich antworte, ich habe nie gehört, daß eine Tasse Tee einem Menschen schaden könnte.)

In der Folge nun erfahre ich einiges von ihm selbst über seine Angst; aber man hört aus seinen Mitteilungen mehr heraus, wie sehr er sich wegen der Angst schämt, wie gern er sie verkleinern möchte. Über die Angst selbst erzählt er, daß sie nur abends auftrete, er fürchte, ein Räuber könne das Fenster einschlagen und in das Zimmer schießen, auch das Haus könne man anzünden oder im Zimmer ein Feuer legen.

Zwischen der ersten und zweiten Stunde berichtet mir dann die Mutter, daß Rudi abends, als er ins Bett ging, sein offenes Taschenmesser neben das Bett legte, was sie bisher nie beobachtet hatte. Am Morgen kam er zur Mutter ins Bett („er ist so lieb dabei, daß ich nicht nein sagen kann, obwohl es der Hausarzt vor ein paar Monaten energisch verboten hat") und fragt ganz unvermittelt: „Hast du den Onkel lieber oder mich?" Daraufhin will sie ihm wieder alle möglichen Beruhigungen über ihre Gefühle gegeben haben, aber eine gewisse Niedergeschlagenheit blieb dennoch bestehen. Die Erkundigungen bei der Mutter belehrten mich, daß sie abends hin und wieder — „aber mit Rücksicht auf die Schwester nicht häufig" — ihren Bräutigam in dessen Zimmer besucht. Daß Rudi von diesen Besuchen, wiewohl die Tür zu ihrem Schlafzimmer niemals ganz geschlossen war, etwas gemerkt haben soll, stellt sie als unwahrscheinlich hin. Sie ergänzt noch ihre früheren Angaben über Rudis Harmlosigkeit und Reinheit; er sei zwar vollkommen aufgeklärt, aber er benehme sich immer wieder so, als hätte sie ihm niemals etwas erzählt. Als sie ihm einige Tage später, als er wieder bei ihr im Bett war, sagte: „Dein altes Gitterbett wird verkauft, weil die Frau vom Friseur ein Kind bekommt und es braucht", fragte Rudi ganz harmlos: „Woher weiß sie das?" Sie meint noch, diese echte Unschuld, an der nichts Gespieltes sei, bringe sie in Ver-

legenheit, denn sie wisse sehr wohl, daß Kinder in diesem Alter schon alles wissen und wissen sollen; und erst in Rudis Schule, in der Vorstadt, werde doch gewiß alles genau besprochen. Unlängst fragte er, als gewaschene Monatsbinden im Garten zum Trocknen lagen, wozu das sei, und als sie ihm antwortete, sei er, ohne Interesse zu nehmen, zu seinem Hund gelaufen. Als sie ihrem Bräutigam erzählte, ich hätte sie nach Beobachtungen über Rudis Onanie gefragt, und sie hätte mit gutem Gewissen solche in Abrede stellen können, sei sie sehr ausgelacht worden, denn so oft er Rudi beim Lernen oder Spielen angetroffen hätte, hätte er die Hände beim Sack gehabt, und er ließe sie auch dort, wenn man mit ihm spreche.

Die zweite Stunde mit Rudi verlief eher kühler als die erste. Beim Knipsspiel benahm sich Rudi überaus scheu und so ungeschickt, daß es mir nur mit Mühe gelang, ihn gewinnen zu lassen. Er warf mir offenbar freiwillig hin, was ich seiner Meinung nach hätte von ihm haben wollen.

Erst nach und nach gelang es, diese ängstliche Zurückhaltung, die ihm gewiß als solche nicht bewußt war, abzubauen: Wir begannen ein Übersetzungsspiel und veränderten an der Hand eines „Wörterbuches des Wiener Dialekts" seine hochdeutschen Wendungen in die Wiener Umgangssprache. Er konnte mir so meine Fehler, die ich bei der Übersetzung seiner Sätze gemacht hatte, an der Hand des Wörterbuches beweisen, und so fand er allmählich selbst in die Sprechweise wieder hinein, die ihm als Umgangssprache geläufig war. Nach der fünften Stunde begann er ein Schachbrett zu zeichnen, um mit mir „Dame" zu spielen. Nun begann er sich selbst zu interessieren, warum er so leicht verliere, aber er versuchte, das Problem auf einfache Weise zu lösen: Er schlug vor, „die andere Art" zu spielen, jene Form, bei der jener Spieler gewinnt, der zuerst alle Steine verloren hat. Bei dieser Art des Spiels — also eigentlich in der Form des „Verlierens" — entwickelt er eine auffällige Geschicklichkeit und Anteilnahme, die ihn alle Vorteile ausnützen läßt. Rasch hat er herausgefunden, daß jener Spieler eine bessere Gewinnchance hat, der den ersten Zug macht, und er will nunmehr — ohne ein Gefühl von Rücksichtnahme auf den Spielpartner zu zeigen — immer beginnen.

Wenn Rudi hastig beim Damespiel seine Züge mit den Steinen machte, begleitete er sie zuerst selten, dann häufiger durch grunzende Laute, manchmal auch mit einem Quietschen; später — es war in der siebenten Stunde — konnte ich dann einzelne sinnlose Worte heraushören. Wenn ich versuchen wollte, diese Laute festzuhalten, so würde das Ergebnis so aussehen: Prrrrr, ft, ft, ft, ft, tschsch, tschsch, tschsch, krkrkrkrhoopuftuschum tsch bumbumbrumbrumbumbumbrum. Er setzte diese Mitteilungen in Form einer Art von Selbstgespräch über das Ende des eigentlichen Damespieles hinaus fort, bis er unver-

mittelt sich mit Worten direkt an mich wendete: „Raten Sie ... no raten Sie ...", aber bevor ich noch dazu kam, sagte er: „Ich hab' in der Schule krachen lassen." Und nun schilderte er mir im Flüsterton

das erste Geheimnis.

„In der Schule haben wir eine Lehrerin und es sind — das wissen Sie ja schon von mir — Buben und Mädeln dort. Und wir haben die Lehrerin und die Mädchen erschrecken wollen, da haben ein paar Buben eine Knallerbse hingelegt und da hat es einen Krach gegeben ... und da hat die Lehrerin auf uns geschimpft." Rudi ändert sein Verhalten wieder, wird ernster, läuft zum Fenster und fragt, ob der Großvater[2]) nicht schon unten wartet. Als er dann mein Zimmer verlassen hatte, merkte ich, daß seine Füllfeder auf meinem Schreibtisch lag. Ich konnte die Mutter nur noch telephonisch verständigen lassen, sie solle nicht glauben, Rudi habe sie verloren.

III. Vom ersten zum zweiten Geheimnis

Rudi hat in rascher Aufeinanderfolge drei wichtige Mitteilungen gemacht, von denen ihm nur die mittlere als Mitteilung bewußt ist. Die erste Mitteilung geschah in Form von sinnlosen Geräuschen und schließlich von Wortbildungen, sie wirkte eher wie ein laut gewordenes Selbstgespräch; die zweite war, wie gesagt, direkt an mich gerichtet und enthielt ein Geständnis, eine Prahlerei und eine dem äußeren Anschein nach aggressive Regung gegen die Lehrerin; die dritte Mitteilung schließlich schloß sich dieser zweiten an, es war die Fehlleistung. Schon die erste Äußerung sinnloser Laute muß uns an jene Phase im dritten bis vierten Lebensjahr erinnern, in der das „Blödeln" oder, wie es die Mutter jetzt auch nennt, das „Kasperlspielen" auftrat. Rudi weiß gewiß nicht, was er damit mitteilt, und in unserer Deutung, die wir ihm natürlich nicht mitteilen, sind wir vorläufig noch auf Vermutungen angewiesen. (Über den Zeitpunkt der wirksamen Deutung vergleiche z. B. Jenny Wälder: „Analyse eines Falles von Pavor nocturnus", Ztschr. f. psa. Päd., Bd. IX, 1935, S. 15.) Aber die Aneinanderreihung von drei solchen Mitteilungen legt die Vermutung nahe, daß es sich um drei zusammengehörige Gedanken handelt, von denen zwei unbewußt geblieben sind. Wir meinen: Rudi hat einmal eine Szene miterlebt, gesehen oder nur mitangehört, die ihm unverständlich geblieben ist; er hat die jetzt unbewußte Vorstellung empfangen oder gebildet, daß dabei etwas Schlimmes geschieht, worüber jemand erschrecken muß; auch wird dabei geschimpft. Das Liegenlassen der Füllfeder würde hier den Verlust des beteiligten männlichen Organs darstellen. Von Rudi hörte ich drei Wochen später

[2]) „Der Großvater", der gewöhnlich Rudi zu mir begleitet, ist der Vater von Rudis Mutter.

folgendes: „Die Mutter läßt mich nicht mit der Füllfeder schreiben, sie sagt, ich ruiniere mir die Schrift“ (was wohl für Rudis Unbewußtes heißt, daß auch das durch die Füllfeder repräsentierte Organ bei Benützung Schaden leiden kann).

Die Mitteilungen gewähren uns aber auch Einblick in seine Übertragungssituation, zeigen, daß er mir nunmehr mehr vertraut als früher und daß er mich als Mann nimmt, als Verbündeten gegen die Frauen, wahrscheinlich die gefährlichen Frauen, die sich anderseits so leicht von kleinen Burschen schrecken lassen. Dieses Thema „Wir starken Männer werden es schon den Weibern zeigen“ verläßt er auch im folgenden Abschnitt nicht. Vorerst aber erscheint Rudis Mitteilungsdrang nach dem ersten Geheimnis erschöpft. Er verlangt Karton, Klebestoff und Messer und beginnt eine ausgedehnte Fabrikation von Lampions, wie man sie bei Festen im Freien verwendet. Später erklärt er sie — in Anspielung auf das folgende zweite Geheimnis — als Lampen für eine altdeutsche Stube. Er arbeitete eine Zeitlang stumm und eifrig, dann sorge ich dafür, daß er sich nicht ausschließlich in der Arbeit verliert und vergißt, daß er zu einem bestimmten Zweck und nicht zur Übung in Handfertigkeiten zu mir gekommen ist. Aber ich dränge noch nicht und vermeide alles, was ihn annehmen lassen könnte, die Mitteilung eines Geheimnisses berechtige mich, nach weiteren zu forschen. Ich achte wieder mehr auf die Art wie er Mitteilungen macht, finde, er spricht nun nicht mehr streng hochdeutsch, aber auch nicht wienerisch, sondern in einem kindlichen, werbend-vorsichtigen Ton, sagen wir, er spricht bewußt kindlich zu einem Erwachsenen. Ich denke mir, solange er nicht wieder „Kasperl zu spielen“ beginnt, werde ich nichts Neues erfahren. Sobald Rudi mit der Arbeit aussetzt, sei es nun, daß er sich müde fühlt oder ein Werkzeug wechselt, läuft er zum Fenster, versucht hinunterzuschauen, er öffnet auch das Fenster. Da es draußen regnet, wartet sein Großvater im Wartezimmer, so fällt seine frühere Motivierung — „ich halte nach dem Großvater Ausschau“ — weg. Stück für Stück gibt er mir nun folgende Erklärung: „Ich habe Angst die Rettungsgesellschaft steht unten ... sie könnte im Haus sein ... wenn ich runtergehe, könnte man eine Tragbahre über die Stiegen tragen ... die Mama hat gesagt, vor drei Jahren waren wir — sie und ich — im Haus in der ....gasse, dort haben wir auf der Stiege die Rettungsgesellschaft gesehen, eine Tragbahre, auf der einer gelegen ist ... seither fürcht' ich mich vor der Rettung ... mich werden S' (hier verfällt er schon sehr deutlich in den Wiener Dialekt) net dazu bringen, daß i allan über d' Stiegen geh', na, kumman S' mir net damit.“

Rudi braucht wohl vor allem eine Beruhigung für seine Angst, ich

könnte ihm seine Befürchtungen durch Ratschläge, Anweisungen oder Befehle austreiben wollen, vielleicht hat er derartiges zu Hause gehört? Hier spielt wohl auch wieder der Hausarzt herein, der die Trennung der Betten angeregt hat. Sobald ich seine Angst als für ihn berechtigt erkläre, dies, indem ich sie nicht durch Ratschläge bekämpfe, wird er wieder zutraulich, wechselt Sprechart, Stimme und Thema und blättert, während ich ihm meine Stellung zur Angst der Kinder erkläre, in einem Schmetterlingsbuch.

Ich habe den Eindruck, es wäre verfehlt, von den Inhalten — den bewußten oder gar den unbewußten — seiner Angst zu sprechen, weil er noch nicht genügend vorbereitet ist, den Angstschutz als solchen zu erkennen; wer diesen Angstschutz angreifen würde, würde in diesem Moment gegen Rudi eine feindselige Handlung unternehmen; in diesem Fall ist die Schutzvorrichtung das Vermeiden, allein die Stiege betreten zu müssen, und da Rudi nunmehr weiß, daß ihm von mir nichts derartiges droht, beruhigt er sich von selbst. Es hat wohl wenig Aussicht auf Erfolg, wenn man in einer solchen Einleitungssituation Neugierde zeigen würde; man weckt dadurch höchstens Reue über zu große Freigebigkeit und das Kind wird bei den Mitteilungen das nächste Mal viel vorsichtiger und zurückhaltender sein. In der jetzigen Situation schien mir nichts leichter, als Rudi einen Anlaß zur Flucht aus der Behandlung zu geben. Seine Mutter hätte sich jetzt gewiß von der Nutzlosigkeit seines Kommens überzeugen lassen, falls Rudi erklärt hätte, nicht mehr zu mir kommen zu wollen. Die Aufnahmeprüfung sollte in wenigen Wochen gemacht werden und die für Rudi sehr ehrgeizige Mutter zeigte jetzt schon mehr Angst davor, als Rudi später, knapp vor der Prüfung, aufbringen konnte; auch war das Einnässen seit zwei Wochen verschwunden, außerdem war die tägliche Fahrt in die Stadt umständlich.

Rudis Mitteilungen können von nun ab nicht mehr bloß an der Oberfläche seines Alltags bleiben, immer wieder gleitet er in persönliche Mitteilungen hinein, aus denen er sich durch schnellen Wechsel der Sprache ins Hochdeutsche wie an einem Seil herauszieht. Er berichtet von seiner Beziehung zum weiblichen Geschlecht, indem er vom Dienstmädchen Lily erzählt: daß sie alles falsch mache, daß die Mutter mit ihr nur schimpfen müsse, daß sie sie nur ärgere, sie habe die Füllfederpipette zerbrochen, so daß er jetzt jeden Tag bei mir die Füllfeder füllen müsse; sie sei so dumm wie die Mädchen in der Schule, immer tuschle sie (tausche Geheimnisse aus). Wenn er sehr zornig wird, so grimassiert er, stößt unverständliche Laute aus, spricht so, als würde er in einer fremden Sprache schimpfen. Einmal, als Lily ihn statt des Großvaters begleitet, fragte sie bei Rudi an, ob

er nicht ein Stückchen allein auf der Straßenbahn fahren wolle, sie wollte noch etwas besorgen; darauf wird er besonders heftig: „Sie will mich nicht nach Hause bringen ... sie will, ich soll allein fahren ... ich hab' Angst, der Kinderräuber könnt kommen ... die haben die Kinder vielleicht ganz gern ... sie werden spielen mit ihnen ... aber sie nehmen sie den Eltern weg und sperren sie ein." (Wahrscheinlich liegen dieser Angst Erlebnisse mit anderen Dienstmädchen, erlebte oder phantasierte Drohungen zugrunde.) So reiht sich Angstvorstellung an Angstvorstellung und liefert uns Argumente für später, wenn sein Drang zur Mitarbeit und sein Gesundungswille einmal versagen sollte.

Einmal fragt er, offenbar um mich auf den Grad meiner Übereinstimmung mit dem Hausarzt zu prüfen: „Wieso ist es nicht gut, daß die Kinder bei der Mama im Bett schlafen? ... ich hab' das Gitterbett noch ... vielleicht braucht sie es (gemeint ist die Friseurin, vgl. Seite 277) ... ich weiß, daß sie keins hat ... glauben Sie, ich möcht' zu kurz kommen? ..." So spricht er unvermittelt von Dingen, über die wir niemals Worte gewechselt hatten, vielleicht setzt er Gespräche mit mir fort, die er zu Hause begonnen hat oder führen wollte.

Man könnte Rudis bisherige bewußte Mitteilungen in drei Gruppen einteilen: Zur ersten Gruppe gehören jene, welche Rudi als gefälligen jungen Mann zeigen; es sind die indifferenten Mitteilungen, die er in ähnlicher Situation jedem Fremden gegenüber auch gemacht hätte, z. B. daß er am Sonntag mit der Mutter im Theater war. Die zweite Gruppe setzt sich aus solchen zusammen, durch die er mich in seine Familie einbezieht, mich wie ein nahestehendes Familienmitglied behandelt; z. B. die Gespräche über Lily, die Angst vor der Rettungsgesellschaft. Die dritte Gruppe besteht aus den eigentlichen, ihm bewußten aber von ihm geheim gehaltenen Intimitäten in der Art des ersten Geheimnisses. Von ihnen wissen höchstens einige Freunde oder Mitschüler, vor den Autoritäten und der Mutter werden sie geheimgehalten.

Während Rudi in der Analysenstunde auf Lily und die Mädchen schimpft, von Plänen mit den Mitschülern erzählt, wie man die Mädchen in der Schule verächtlich macht, höre ich, daß er zu Hause wieder „das Kasperl spielt" und insbesondere beim Hauslehrer blödelt. Er äußert den Wunsch, so lange nicht zu mir fahren zu müssen, solange der Großvater krank ist; er lehnt die Begleitung Lilys ab. Er fürchte, in der Straßenbahn könne ihm jemand etwas wegnehmen, überall könne man doch lesen „Vor Taschendieben wird gewarnt". Was könne man ihm wegnehmen? „Die Uhr ... die Füllfeder ... der Kinderräuber die Zuckerln ..." Als ich Rudi sage, daß die Mutter mir

heute vom Kasperlspielen berichtet hat, reagiert er wie auf eine Aufforderung. Er unterbricht nunmehr für einige Stunden seine Kartonarbeit, redet durch die Nase, macht Tierstimmen nach, verwendet tschechische Worte und geht wiederholt in das Summen eines Versmaßes über. Dann fügt er auch Worte hinzu; unter anderem sagt er unvermittelt: „Was will denn der teppete Dokter, wos hot er denn, doß i net drin schlofen derf“[3]). Bewußt denkt Rudi an den Hausarzt, den er für den Zimmerwechsel verantwortlich macht. Er meint natürlich den Onkel, bei dessen Einzug in die Wohnung Rudi ja das Schlafzimmer der Mutter verließ. Meine Erklärung, warum der Hausarzt dafür sei, daß ein großer Junge allein schläft, nimmt er scheinbar reaktionslos hin.

Dann fragt er, ob er ein Gedicht aufsagen dürfe ... ein Geheimnisgedicht, von dem er den dritten Vers selbst gedichtet habe, in der anderen Klasse, und jetzt kenne es seine neue Klasse auch schon. Das Gedicht bezieht sich auf einen Lehrer, der den Spitznamen „Kapschi“ trägt; „Kapschi“ bemüht sich bei den Kindern Interesse für Volksbräuche und -lieder zu wecken. Hier das zweite Geheimnis:

Kaum hat die Glock' geklungen,
kommt der Kapschi in die Klass' gesprungen,
er hängt den Mantel an den Haken
und fängt was Klassisches an zu quaken.

Wiederum folgt der gleiche Vorgang wie früher. Rudi wird unruhig, spricht hochdeutsch kindlich-werbend von gleichgültigen Dingen, stürzt sich in die Arbeit, es sind die altdeutschen Leuchter für die Bauernstuben! Er kann es nicht in Worte fassen, aber es drückt ihn das schlechte Gewissen: „Jetzt denkst du sicher, der wird mich verraten“, sage ich. Er mißtraut mir noch, kann es nicht fassen, fragt, ob ich zur Beichte gehe, ob ich auch zu einem Doktor gehen würde, wenn ich Angst hätte. Darauf sagt er: „Was denken Sie sich über das Gedicht; jetzt bin ich der Doktor!“ Beim Weggehen sperrt er den Kasten, in dem die Lampen liegen, ab und sagt: „Adieu, Herr Angstpatient“[4]). Rudi steckt den Schlüssel ein und bringt ihn erst am nächsten Tag wieder.

Eine Übersicht über diese Behandlungsphase ergibt folgendes: Zuerst vertieft sich Rudi in die Kartonarbeit und lehnt persönlichen Kontakt eher ab; die Angst vor dem Erscheinen der Rettungsgesellschaft bekämpft er zuerst durch die Versicherung, der Großvater sei

[3]) „Was will denn der blöde Doktor, was hat er denn, daß ich nicht drinnen (bei der Mutter) schlafen darf.“

[4]) Der Begriff „Patient“ ist Rudi aus dem Geschäft optischer Artikel, das seine Mutter betreibt, geläufig.

in der Nähe, dann erst teilt er sie mit. Dabei äußert er eine Übertragungsphantasie, nämlich die, ich könnte ihn veranlassen, allein über die Stiege zu gehen. Er verfällt dabei in den Wiener Dialekt, was offenbar heißt: Wenn ich schlimm bin, dann rede ich wie und was ich will.

Die Frage, ob die Kinder nicht bei der Mutter im Bett liegen können, scheint direkt eine Aufforderung zu sein, es ihm zu erlauben. Eine Antwort wie „da würdest du ja wieder viel Angst bekommen" schien mir in diesem Stadium noch zu weitgehend zu sein. Aber wie sich zeigt, hat meine Zurückhaltung auch Nachteile; Rudi verlegt sein Kasperlspiel wieder nach Hause, zur gleichen Zeit erzählt er von der Angst auf der Elektrischen, also, es könnte ihm auf der Fahrt zu mir etwas gestohlen werden. Erst auf meine Aufforderung kommt dann das Spottgedicht zum Vorschein, in welchem wohl nicht der Lehrer allein, sondern auch ich, wahrscheinlich alle Männer gemeint sind. Ich glaube, Rudi sagt: „Jetzt habe ich schon so viel mitgeteilt und schon gesagt, was ich nicht weiß, aber gern wissen möchte, ich mache mich über die Männer lustig, weil sie nicht wissen, was einen Buben interessiert." Würde man ihm diese Übersetzung seiner unbewußten Mitteilungen anbieten, würde er mit gesteigerter Angst reagieren.

Am nächsten Tag läßt er die Kartonarbeit unberührt, beginnt dafür mit einer neuen Klebearbeit, einem Theater; er erklärt, die Mutter lasse ihn zu Hause nie Papierarbeit machen, das nehme ihm Zeit vom Lernen. Nunmehr erfolgt eine Unterbrechung, da Rudi an einer Angina erkrankt war.

IV. Rudis drittes Geheimnis

Nach der Erkrankung setzt Rudi die Arbeit fort und zwar so, als wäre sie nie unterbrochen worden. Er hat Papiersoldaten mitgebracht, schneidet sie aus, erklärt eine Kaserne aus Karton dazubauen zu wollen. Auch „der Onkel" — den er, wie ich glaube, zum erstenmal erwähnt — habe solche Häuser gebaut und dann mit roter Wolle Flammen gemacht, so daß man glaubte, die Häuser brennen! „Der Onkel hat die Häuser auch angezündet, aber mir erlaubt es die Mama nicht." Hier erinnern wir uns an Rudis Angst vor dem Einbrecher, der das Haus anzünden könnte. Seine Sprache durch Symbole wird immer deutlicher.

Bald aber findet Rudi an der Arbeit nicht mehr die gleiche Freude wie früher. Er läuft im Zimmer herum und manchmal kommt er ins Torkeln, als würde er einen Betrunkenen nachahmen. Er beginnt auch zu „blödeln", spricht durch die Nase und fremde Worte, etwa tschechische. Ich höre und sehe diesem Spiel ruhig zu, sage gelegent-

lich, wenn sein Blick an mir haften bleibt: „Wenn ich nur wüßte, was für Geheimnisse mir Rudi jetzt sagen will ... soll es etwas von einem Besoffenen[5]) sein? ... oder was?" Wenn ich so nutzlos rate, lacht er mich natürlich aus und genießt die Geheimnisse, die er vor mir verbergen kann. So verlaufen zwei Stunden.

Bisher hat Rudi von dem Sofa in meinem Zimmer nur einmal Notiz genommen: Gleich in einer der ersten Stunden erklärte ich ihm den Zweck des Sofas, den er scheinbar unberührt zur Kenntnis nahm. Damals aber sagte er seiner Mutter: „Der Dr. Hoffer sagt, die größeren Patienten legen sich aufs Sofa ... da kann er lang warten, bis ich mich hinlege." Als nun Rudi in der dritten Stunde nach der Erkrankung wieder sehr heftig in seine vollkommen unverständliche Art der Mitteilung verfiel, warf er sich mit einem Ruck auf das Sofa, und steigerte womöglich noch die als „Blödeln" bezeichnete Art der Mitteilung. Manchmal wendete er sich um und sprach mich in der unverständlichen Art an, etwa so: „Wura mua tschiapu lamota mauzta broppapa lamanussi garamoz tschechoslorakonta usw." Anfangs versuchte ich es noch mit der Neugierde, also mit einer Form des gütigen Zuredens. Als er aber rückwärts gewendet immer wieder in mich einsprach, begann ich plötzlich seine Sprache nachzuahmen, und ich hatte wohl in kurzer Zeit nach wenigen Sätzen eine gewisse Fertigkeit darin. Rudi schien mein Verhalten sehr willkommen, seine Mienen wurden sehr lebhaft und wir sprachen bis zum Ende der Stunde. Wir verabschiedeten uns auch in dieser Sprache und setzten das Spiel am nächsten Tag fort. Mittendrin sprach Rudi dann wieder deutsch, was mir nicht unlieb war, und lehrte mich eine Geheimsprache, wie sie in den Schulen üblich ist. Dann warf er sich bald wieder aufs Sofa und redete „tschechoslowakisch".

Nun machte mir die Mutter folgende Mitteilung: Die Lehrerin hätte eine ärztliche Untersuchung der Klasse angekündigt, und Rudi wollte sich mit einigen anderen Knaben keinesfalls vor den Mitschülerinnen untersuchen lassen[6]); allen Einwendungen und Versicherungen

[5]) Rudi spielt auf diese Art wieder die von ihm einmal beobachtete und erlebte, jetzt unbewußte sexuelle Erregung vor und die Fragen, die sich um dieses Geheimnis gruppieren. Meine Frage, ob es ein Besoffener sein soll, war natürlich als eine Brücke zu den eigentlichen Gedanken gedacht. In jeder Kinderanalyse werden solche Versuche unternommen, gewiß bleibt das Kind auch manchmal an solchen Worten hängen, haftet dann an diesen ihm vorgeschlagenen Erklärungen und versucht so der eigentlichen Mitteilung zu entgehen.

[6]) Die Vorstellung, die Knaben der vierten Klasse würden zugleich mit den Mädchen untersucht werden und müßten sich also vor diesen entkleiden, war ein Produkt der Phantasie Rudis. Als dann — nach zwei Wochen erst — die Untersuchung stattfand, glaubte Rudi fest daran, ich hätte im Sinne seiner bewußten Wünsche interveniert. Der Mutter sagte er: „Natürlich, wenn der

gegenüber sei er heute beim Mittagessen unzugänglich gewesen, sie bitte um meine Hilfe. Rudi erklärte mir energisch, von einer ärztlichen Untersuchung vor den Mädchen der Klasse könne keine Rede sein und damit basta. Er spricht sofort wieder durch die Nase, sagt: „Würden Sie sich vor den Mädchen ausziehen?" Worauf ich ihm antwortete: „Wenn ich solche Angst davor hätte wie Du, nicht!" Er ergeht sich nun in Beschimpfungen gegen die Lehrerin und Lily, spricht dann wieder „tschechoslowakisch", verstummt dann, legt den Finger an den Mund, wie wenn er mir Schweigen gebieten würde, und geht auf den Fußspitzen zu meiner Schreibmaschine. Durch Gesten zeigte er seinen Wunsch zu schreiben an. Von dieser Stunde an — es war die 30. Analysenstunde — verkehrte Rudi durch mehrere Stunden — bis zur 36. — fast ausschließlich schriftlich mit mir. Sein Schreiben auf der Schreibmaschine hatte zuerst den Charakter einer Übung, denn er hatte bisher noch nie auf einer Maschine geschrieben. Nur zwischendurch verließ er seinen Platz an der Maschine und sprach mit mir, natürlich hochdeutsch und von ganz gleichgültigen Dingen, wie z. B. der Vorbereitung für die Aufnahmsprüfung. Alles Wichtige bis über das „dritte Geheimnis" hinaus teilte er mir schriftlich mit.

Ich lasse nun unsere schriftlichen Auseinandersetzungen folgen:

IN DER LOBAU
IN N
INN
IN DER LOBAU

HEUTE DE N
in
In
In der Lobau

Heute den 13.A ril ist die BindiLLLLLLL
In der Lobau

In dieser Übung im Schreiben ist eine Mitteilung enthalten: Die Mitschüler erzählen von der Binder Mimi, daß sie mit Buben in die Lobau[7]) gehe.

Ichbin
i
Ich bin 16 Ich bin bq
Ilch bin 10 Jahre alt

Herr Doktor es dem Fräulein gesagt hat, dann darf sie es nicht befehlen, daß wir uns vor den Mädchen ausziehen." Er phantasiert also einen männlichen Schutz gegen die gefährlichen Frauen, genau so, wie er früher nur vom Großvater und nicht von Lily begleitet sein wollte.

[7]) Ein Gelände an der Donau, wo frei gebadet wird.

Wiederholt deutet Rudi an, daß ich nicht sprechen dürfe; am Ende der Stunde schrieb ich folgendes: „Auf Wiedersehen am Montag!“ (Rudi deutet auf die Schreibmaschine, die soll ins Wartezimmer kommen, bis die Mutter, die ihn heute abholt, hier ist. Dort schreibt er:) „Meine Mutter ist nicht hier, aber sie wird bald kommen! Der Herr Doktor ist ein so freundlicher herr und sagt ichbin qwertzuiop.“

Auffallend ist, daß er allein und unbeobachtet viel besser schreibt und an der Stelle, an der er im Gespräch „blödelt“, mechanisch auf die Tasten der Maschine drückt (qwertzuiop).

Montag beginnt Rudi selbst sofort zu schreiben:

R.: „Der Herr Doktor ist ein so lieber Herr und sagt, ich sage ihm nicht alle Geheimnisse, ich aber habe ihm schon Geheimnisse gesagt und er hat es nicht gemerkt.“

A.: „Weil ich den Rudi noch zu wenig verstanden habe, darum habe ich es nicht bemerkt, wenn der Rudi mir nur helfen möchte und es mir nochmals aufschreiben oder sagen möchte, was für Geheimnis das war!“

R. zuckt mit der Schulter.

A.: „Ich will Dir noch etwas sagen, Rudi! Du hast mir ein Geheimnis gesagt, als Du auf dem Sofa gelegen bist. Ich hab' es aber nicht verstanden. Sag' es mir noch einmal, ich sage es niemandem weiter und möchte es nur wissen, weil ich Dir dann besser helfen kann, die Angst ganz wegzubringen; ich möcht' Dir helfen, ich bin kein Kinderräuber!“

R.: „Lieber Herr Doktor ich (das ganze durchgestrichen)

„Sie müssen mir aber versprechen, nicht mit mir darüber zu sprechen!!!!! Ja?????)

A.: „Lieber Rudi, ich verspreche Dir nicht mit Dir darüber zu sprechen, wenn Du mir alles schreibst.“

R.: „Ich habe nur noch 1 Geheimnis und zwar..... Ich halte das 6. Gebot nicht.....!“

(Ein Moment gespannter Erwartung!)

A.: „Jetzt muß ich Dir doch eine Antwort geben, wenn Du mir Dein Geheimnis aufgeschrieben hast! Sag' Rudi, wenn Du das 6. Gebot nicht hältst, so fürchtest Du doch eine Strafe, nicht?“

R.: „LIEBER HERR DOKTOR
Ich brauche mich ja nicht zu fürchten, weil sie es ja nicht verraten!“

A.: „Da hast Du recht, lieber Rudi, ich meine nicht, daß Du von mir eine Strafe fürchtest, sondern von jemandem anderen, z. B. vom lieben Gott oder vielleicht vom Onkel oder der Mama, wenn sie es wüßten.“

R. zuckt mit der Schulter.

A.: „Du sagst, wie soll ich mich fürchten, wenn sie es nicht wissen.

Ich glaube, Du fürchtest doch, daß sie es entdecken, und daß sie Dich strafen."

R.: „Wo sollen sie es denn entdecken?"

A.: „Wo? Das weiß ich noch nicht, weil ich noch nicht weiß, wieso Du unkeusch bist — aber wenn Du an das 6. Gebot denkst, dann denkst Du auch, der liebe Gott weiß alles und er könnte das auch wissen. Was glaubst Du, tut man mit Buben, die das tun?"

R.: ????? (von Rudi geschrieben!)

A.: „Das möcht ich auch wissen, denn ich glaube, deswegen hast Du oft Angst, weil Du Dich vor der Strafe fürchtest wegen der Unkeuschheit. Ich werde Dir aber helfen, daß Du keine Angst haben mußt; ich möcht das mit der Unkeuschheit genau mit Dir aufschreiben. Ich denke Du nennst etwas unkeusch, was alle Buben machen??? Kannst Du mir aufschreiben, w a s es ist?"

R.: „Ich weiß nicht was alle buben machen????"

A.: „Hältst Du das 6. Gebot nicht, weil Du was Unkeusches tust oder Dir ausdenkst??"

R.: „Ja! Aber ich weiß nicht was die anderen machen."

A.: „Tust Du oder denkst Du das Unkeusche?"

R.: „Beides!!"

A.: „Jetzt weiß ich schon ein bißchen besser, woher die Angst beim Rudi kommt, und ich denke, wir werden sie schon ganz wegbringen. Für heute Adieu" usw.

Nächste Stunde, da ich nicht sofort bei der Schreibmaschine Platz nehme, schreibt Rudi zuerst:

R.: „Wenn sie nicht sitzen bleiben, werde ich sie anbinden!!!"

A.: „Wenn ich sitzen bleiben muß, so sehe ich, daß Du Dich noch ein bißchen vor mir fürchtest!!"

R.: „Ich möchte zuerst wissen, was die anderen machen."

A.: „Lieber Rudi, ich werde Dir immer a l l e s sagen, w a s Du willst, aber immer mußt Du mir z u e r s t s a g e n, w a s D u D i r d e n k s t, dann sag' ich Dir was Du wissen willst. Du mußt mir also auch zuerst sagen, was Du glaubst, daß die anderen Buben tun?"

R.: „Wer die anderen,???" (fragt Rudi zurück und fährt fort) „... Sie, die Mutti, die Tante u. v. a." (worauf ich antworte:)

A.: „Das versteh' ich nicht, ich hab' Dich doch um Dein Geheimnis gefragt und Dir versprochen, niemandem etwas zu sagen, und ich halte auch mein Versprechen."

R.: „Ich möchte lieber von den anderen die Geheimnisse wissen."

A.: „Was für Geheimnisse meinst Du, was haben sie für Geheimnisse vor Dir?"

R.: „Das weiß ich nicht, ich möchte es ja wissen..."

A.: „Wann hat die Mama ein Geheimnis vor Dir? —"

R.: „Ich weiß es ja — — nicht."

A.: „Wann g l a u b s t Du, daß sie ein Geheimnis vor Dir hat? —"

R.: „Z., b. Sie hat ein geheimnis von der unkeuschheit .. —"

A.: „Ja, lieber Rudi, das ist doch eigentlich kein Geheimnis und warum nennst Du es unkeusch?"

R.: „Sie wissen ja gar nicht was!!!"

A.: „Da wär ich ein schöner Doktor zum Angstwegmachen, wenn ich nicht wüßte, was Du meinst!! Aber wir können ruhig darüber sprechen! (Rudi deutet mit zusammengepreßten Lippen auf die Schreibmaschine.) Ich soll es Dir aufschreiben? — Nein, lieber Rudi, das tu ich nicht; zuerst muß mir immer das Kind sagen, was es sich denkt, und dann kann ich ihm sagen, was es wirklich wissen will. Wenn Du Dich vor mir fürchtest und mir die Unkeuschheit der Mama nicht sagen kannst, dann hat es auch keinen Sinn, daß ich es Dir sage. Sonst gehst Du wieder nach Hause und sagst: Ein schöner Doktor, was er für Sachen mit mir redet!!! — Ich bin doch dazu da, den Kindern die Angst wegzubringen, und da muß ich mit ihnen über alles reden, deshalb bin ich doch ein Doktor."

In dieser Stunde, die hiemit beendet war, sind wir um ein wichtiges Stück weitergekommen. Es ist gelungen, Rudis Neugierde, die wir uns gar nicht groß genug vorstellen können, so weit zu beruhigen, daß sie nicht in Verstimmung und Ärger umschlug; wir konnten ihm dann so viel von seinem sorgsam verborgenen Wissen herauslocken, daß wir von den Geheimnissen der anderen zur Unkeuschheit der Mutter vorgedrungen sind. Mit der wachgehaltenen Neugierde sichern wir uns die Rückkehr Rudis in die Analyse, und wir benötigen jetzt einen Antrieb, zu uns zu kommen, weil wir von dem Gedanken um die Unkeuschheit der Mutter her auf eine stärkere Angstentwicklung rechnen dürfen.

In der nächsten Stunde ist Rudi zuerst ganz passiv, er spricht nicht, setzt sich auch nicht an die Schreibmaschine. So beginne ich auf der Maschine zu schreiben.

A.: „Wollen wir fortsetzen, wo wir aufgehört haben oder willst Du was anderes mit mir sprechen?"

R.: „wie sie wollen herr — — Doktor????"

A.: „Deine Mutti hat mir heute telephoniert, daß Du gestern Knieschmerzen[8]) gehabt hast, wenn wir heute gescheit sind, können wir herausfinden, warum Du gestern Knieschmerzen gehabt hast! Wenn

[8]) Mutter und Hausarzt informierten mich bei Erhebung der Vorgeschichte über merkwürdige, medizinisch ungeklärte Knieschmerzen; sie traten gelegentlich plötzlich im rechten Knie auf, hielten Stunden hindurch an, höchstens zwei Tage, und verschwanden wieder. Der Hausarzt konnte nicht entscheiden, ob es sich um eine funktionelle oder organisch bedingte Störung handelt.

man hier gescheit ist und mit dem Doktor sich anstrengt, dann weiß man immer, w a r u m etwas ist."

R.: „Nein lieber Herr Doktor lieber nicht! Ja??"

A.: „Wenn Du Dich heute fürchtest mit mir darüber zu schreiben, so warte ich auch, bis Du Dich weniger fürchtest — ein anderesmal, lieber Rudi, wirst Du Dich weniger fürchten, dann werden wir darüber weiterschreiben, ja? Aber Du mußt wissen, daß wir die Angst nicht vertreiben werden, wenn wir darüber nicht alles geschrieben haben!!"

R.: „Sie —! haben mir aber versprochen ni—ch nicht mit mir darüber zu sprechen! NICHT?"

A.: „Ich habe versprochen, nicht mit Dir darüber zu reden, wenn D u m i r a l l e s aufschreibst, aufschreiben müssen wir alles, wenn wir die Angst wegbringen wollen."

R.: „ICH WILL ABER AUCH NICHT SCHREIBEN! ! ! ! !
§ UeNein ! ! ! ! !"

A.: Lieber Rudi, weil Du mit mir nicht darüber schreiben willst, deshalb brauchst Du ja nicht die Schreibmaschine schlecht behandeln. Die Mama hat mir heute telephoniert, daß Du mit manchen Menschen so frech bist, z. B. mit dem Großvater, weißt Du das?"

R.: „Ja!"

A.: „Das ist gut, daß Du es weißt! Weil Du mir das vom 6. Gebot gesagt hast, darum hast Du jetzt weniger Angst, und Du bist auch frecher."

R.: „LLDie anderen sagen mir ja auch nich ihre geheimnisse."

A.: „Ich möchte noch genauer wissen, was die Buben in der Schule über die Sachen sprechen."

R.: „Über was für Sachen?"

A.: „Du stellst Dich jetzt, als würdest Du nicht verstehen, was für Sachen ich meine. Wenn Du etwas nicht verstehen willst, dann stellst Du Dich dumm."

R.: „Meinen sie über das Pudern?"[9])

A.: „Natürlich! — wir wollen hier auch über die Sachen sprechen, über die man draußen nicht spricht, für die sich aber die Kinder auch so interessieren wie die Großen!"

R.: „ißWiso die Großen?"

A.: „Glaubst Du die großen Menschen denken nicht auch ans Pudern?"

An dieser Stelle dreht Rudi mit einem Ruck das Papier in der Maschine weiter, so daß ich mit dem Schreiben aufhören muß; er deutet mir dann stumm mit dem Kopf an, daß ich doch weiterschreiben soll.

A.: „Ich will aber von Dir wissen, was die Buben in der Schule

[9]) Vulgärbezeichnung für den Geschlechtsverkehr.

denken und sagen, das willst Du mir nicht sagen, darum hast Du das Papier ausgespannt. Wenn Du mit mir nicht darüber sprichst, so wirst Du doch sehr oft daran denken."

R.: „Kinder kann das Mädchen kriegen. Nicht?"

A.: „Wenn das Mädchen schon groß ist und der Bub auch, dann schon, aber Buben und Mädchen aus der 4. Klasse Volksschule können noch keine Kinder kriegen."

R.: „Wenn es kinder aus der 4. Kl. sind?"

A.: „Ja, wenn es Kinder aus der 4. Hauptschule sind, dann ist es etwas anderes."

Schlußbemerkung

Nach diesem Satz verläßt Rudi die Schreibmaschine und kehrt nicht mehr zu ihr zurück, er setzt die bisherige mühselige Unterhaltung in einfacherer Form fort und entbindet mich somit praktisch von dem Gelöbnis, nicht darüber zu sprechen. Hiemit war Rudi wieder zu jener Mitteilungsform zurückgekehrt, welche in der Analyse die übliche ist. Rudis mündliche Mitteilungen, die also unmittelbar an diese sieben Stunden anschlossen, beinhalten kurz folgendes: In der Schule gibt es die Binder, die macht es schon mit ihrem 13 Jahren alten Bruder, es tun es überhaupt viele in der Schule mit Mädchen, aber sie bekommen noch keine Kinder. Es gibt auch zwei Mädchen in der Klasse, die möchten gern mit ihm sprechen, aber er spricht mit keinem Mädchen. Er spricht nur mit gescheiten ... d. h., korrigiert er sich dann ... mit anständigen Mädchen. Mit der Binder, mit der möcht er schon sprechen.

Rudi setzt so jenes Thema fort, das er bei Beginn des Schreibmaschinenschreibens angedeutet hatte; jetzt ist die Angstspannung so weit ermäßigt, daß ihn die moralische Verurteilung der Binder wie sein Wunsch, mit ihr zu sprechen, gleichzeitig bewußt sind. Er weiß wirklich nicht, ob er sich für das eine oder für das andere entscheiden soll. Er sagt dann, er werde den Kindern in der Schule auch die Angst wegnehmen, wenn er wissen werde, wie man das macht. Wer ihm das verbieten könnte! Das gehe die Lehrerin und den Direktor nichts an, was er mit den Kindern spreche. Daran schloß sich ein Gespräch, in welchem ich ihm auseinandersetzte, daß das die Lehrer keinesfalls dulden würden, weil es viele Eltern nicht gern sähen, wenn ihre Kinder keine Angst haben, weil sie glauben, daß sie mit Angst braver sind. Bei ihm habe die Mutter ausdrücklich gewünscht, daß er in der Behandlung über alles, auch darüber spreche, weil das auch zur Behandlung gehört. Darauf meint Rudi, er habe der Mutter schon erklärt, warum er „blödelt"; „sie soll wissen, daß ich auch mit ihr darüber sprechen will". Es ist hier noch nicht möglich, Rudi den libidinösen Charakter dieses Wunsches — etwas mit der Mutter zu

besprechen, was man mit ihr nicht tun darf — nachzuweisen; darum vereinbare ich mit der Mutter, daß sie ihn gegebenenfalls an mich weisen soll, wenn sie sich seinen Fragen nicht mehr gewachsen fühlt; so wollte ich auch verhindern, daß Rudi neuerdings eine traumatische Versagung erlebe. Ihm erkläre ich, da werde ihm bald die Lust vergehen, mit mir darüber zu sprechen, wenn er mit anderen Leuten das Gleiche wie hier bei mir tun wolle; die werden ihm schon wieder Angst machen! Damit hatte ich seinem Agieren vorgebeugt, und als Antwort brachte er dann Material, das ihn mitten in seine Konfliktsituation führte: Er begann zuerst mit Fragen nach dem Motiv der Übersiedlung des Onkels in die Wohnung.

In dieser Phase erzählt die Mutter, sie müsse sich erst an die ihr bisher ungewohnte Haltung ihres Kindes gewöhnen; „nicht daß er frech ist, er ist so selbstbewußt, so ganz umgetauscht, ich fürchte nur einen Rückschlag (ganz mit Recht, wie der Analytiker ihr versichern konnte), dann wird er wieder zähneklappernd dasitzen und weinen". Sonntag ging Rudi mit Lily allein ins Kino und nachher ganz allein auf den nahen Fußballplatz; die Familie ist noch unentschieden, ob sie sich darüber freuen oder die Selbständigkeit bekämpfen soll. Natürlich gibt es immer wieder Situationen, in welchen die alte Angst aufflackert, dann kann die Mutter ohne ihn mitzunehmen, das Haus nicht verlassen, dann muß sie abends das Licht brennen lassen.

Mit der Mitteilung des dritten Geheimnisses während der Schreibmaschinenarbeit war Rudi aus der Einleitungsphase in die eigentliche Eröffnungsphase der Analyse übergegangen. Vorher hätte ich niemals mit Bestimmtheit voraussagen können, daß Rudi am nächsten Tag bei mir erscheinen werde, ich dachte, er könne doch plötzlich entschieden erklären, es sei aus und er gehe nicht mehr zu mir, oder er könnte Bedingungen stellen, die unrealisierbar wären wie etwa die, die Mutter müsse ihn begleiten. Jetzt war von solchen Bedenken kaum mehr die Rede. Ich hatte eine Vertrauensstellung bekommen und von ihm Geheimnisse erfahren, die in seinen Augen wohl die gefährlichsten Dinge der Welt überhaupt sind. Die erwartete Verurteilung und Bestrafung trat nicht ein, ich wurde ihm unheimlich und mächtig zugleich. Die einmal wirklich hergestellte Bindung ermöglicht erst die eigentliche Analyse, sie kann dann allen möglichen Belastungen ausgesetzt werden, um schließlich in der letzten Phase der weiteren Behandlung selbst wieder Gegenstand des analytischen Prozesses zu werden. Wenn das gelingen soll, so wird Rudi allmählich auch in der mir zugedachten Rolle des allmächtigen Beschützers jene Vorbilder wieder erkennen müssen, nach denen er mein Bild in der Einleitungsphase gestaltet hatte.

BERICHTE

Strafen und Erziehen

Von Heinrich Meng, Basel

Dieser Vortrag wurde in einer Veranstaltung des Schulamtes der Stadt Zürich gehalten; er erschien im Vorabdruck in „Gesundheit und Wohlfahrt", Jahrgang 1935, Heft 7. Verlag O. Füssli, Zürich, und ist von dem in „Ztschr. f. psa. Päd.", Bd. IX, 1935, S 216 besprochenen gleichnamigen Buch des Autors unabhängig.

Die Erziehung in Elternhaus und Schule bezweckt, den Heranwachsenden so vorzubereiten, daß er seinen späteren Lebensaufgaben gewachsen ist. Unter den Erziehungsmaßnahmen spielt das Strafen seit jeher eine vordringliche Rolle, ja, es gibt leider Menschen, für die Erziehen und Strafen die gleichen Begriffe sind. Die Art der Strafmaßnahmen wechselt je nach Volksstamm, Weltanschauung und Zeitepoche, aber im Grund werden sie stets als Erziehungseingriffe durchgeführt, um bei bestimmten Vergehen dem Kind durch Zufügung von körperlichen oder seelischen Schmerzen beizubringen, daß seine Verhaltensweise schlecht, falsch oder unerwünscht sei und daß es bei Wiederholung Gefahr laufe, immer wieder bestraft zu werden.

Strafen im pädagogischen Sinn ist Ausdruck eines erzieherischen Willens. Wir erkennen nicht jene Eingriffe als Strafe an, die offenkundig aus Rache, Laune oder Überreiztheit stattfinden. Wir wissen aber, daß der Erzieher verhältnismäßig oft, ohne sich dieser Regungen bewußt zu sein, zur Beute seiner Laune, persönlichen Enttäuschung an sich und an anderen oder einer „nervösen" Überreiztheit wird. Nicht selten gibt der Erzieher beim Strafen seine Selbstkritik und Selbstbeherrschung auf, er mag dabei oft als kalter Verstandesmensch handeln, freilich noch öfters als heißer, unüberlegter Instinkt- und Gefühlsmensch. Umsomehr besteht die Forderung, daß der Erzieher, der straft, selbst erzogen, selbstbeherrscht und reif sein muß; das ist ebenso selbstverständlich wie die Forderung, daß ein Chirurg beim operativen Eingriff gut ausgebildet, zielsicher und selbstbeherrscht zu sein hat. Über das Spezialfach hinaus soll er aber auch durch gründliche Kenntnisse des ganzen Menschen auf seine verantwortungsvolle Aufgabe vorbereitet sein. Das Gleiche gilt für den Erzieher des Menschen. Er bedarf nicht nur der Einfühlung in die Natur des Kindes, sondern auch eines wirklichen Wissens, von dessen leiblicher und seelischer Natur und von den Gesetzmäßigkeiten der natürlichen Entwicklung. Er soll die Erfahrungen, welche die alte und die neue Pädagogik gesammelt haben, durch eigenes Erfahren ergänzen und verstehen. Diese Notwendigkeit wird oft nicht so leicht eingesehen, wie es für andere Gebiete praktischer Arbeit oder Hilfsarbeit selbst-

verständlich ist, vor allem dann, wenn sie sich an lebendem, sich entwickelnden Material betätigt. Es sei nur an Gärtnerei und Tierzucht erinnert. Das kommt daher, daß unsere Wissenschaft vom Kind und dem werdenden Menschen überhaupt noch jungen Datums ist und viele Meinungsverschiedenheiten, ja Meinungsgegensätze und Weltanschauungskämpfe sich hier geltend machen. Viele meinen, daß das Beibringen einer bestimmten Weltanschauung das Wichtigste sei, daß ihr Mutterwitz und die persönliche Erfahrung aus der eigenen Erziehung genügen müssen, um ein Kind für seine Lebensaufgaben vorzubereiten. So nützlich das ist, so sehr das gute Beispiel aller Erziehung Fundament ist, so bedarf es keiner Begründung, daß der gewissenhafte Erzieher die über alle Meinungsdifferenzen gesicherten und feststehenden Kenntnisse der Erziehungs- und Seelenkunde zum Besten des Kindes und zur Beruhigung des eigenen Gewissens kennen und benützen soll.

Jedes Kind ist bei der Geburt verschieden von anderen und ist ihnen doch sehr nahe im Wesen verwandt. Es bringt durch seine urmenschliche Erbmasse Bereitschaften mit, die es, soweit es gesund ist, befähigen, auf den erzieherischen Eingriff anzusprechen. Seine Abhängigkeit in den ersten Lebensjahren verstärkt das Bedürfnis aller junger Lebewesen nach Leitung und Führung. Was die einzelnen Kinder voneinander unterscheidet, ist u. a. ihr verschiedenes Temperament, ihre unterschiedliche Empfänglichkeit oder Reaktionsfähigkeit auf die Eingriffe der Umwelt. Aber sehr früh schon beginnen auch die gleichen angeborenen Eigenarten verschieden zu werden, weil ihre weitere Entwicklung völlig abhängig ist von der Art, in der die Eltern mit den Kindern umgehen, ob sie z. B. Unarten des Kindes strenge oder mild begegnen, ob sie Humor haben, ob sie als eine einheitliche Umgebung wirken, oder ob die Kinder auch fremden Erziehungseinflüssen anvertraut sind. Dies erklärt eine wichtige Tatsache, die erst in den letzten Jahrzehnten gefunden wurde: Der spätere Charakter eines Menschen ist nur teilweise angeboren, zum anderen Teil wird er in den ersten fünf Jahren des Lebens, in der Frühkindheit erworben und das vorwiegend am Beispiel der Umgebung und an deren Verhaltensweisen bei Strafen und Belohnen. Es liegt in der menschlichen Natur und wurde durch die Psychoanalyse gefunden und seither immer wieder allseits, insbesondere auch durch die Individualpsychologie bestätigt, daß jedes Kind später als Erwachsener aktiv so zu handeln versucht, wie es ihm beim Erleben von Handlungen als Kind, also passiv, eingeprägt wurde. Man meinte früher oft, daß das streng behandelte Kind durch die Strenge ein folgsamer und braver Mensch würde, der milder Behandelte durch die Milde verweichlichen müsse. Wir wissen heute, daß unnachgiebige Härte und Strenge, auch ihre Gegenspieler, rückgratlose Milde und Nachsicht, trotzige Charaktere erzeugen können. Vor allem steht fest, daß grausame Härte die Willenskraft zu brechen vermag und daß gleichmäßige Milde eher starke und konsequente Charaktere entwickeln läßt.

Ein Kind, das oft körperlich bestraft wurde, neigt dazu, als Erwachsener Analoges anderen zu tun, es wird hart und grausam, unter ungünstigen Bedingungen bleibt es besonders stark im Handeln gehemmt. Der Grund ist, daß es während seiner Entwicklung durch die oft erlebte Körperstrafe an

ungemein starke Motive und Reize für sein Handeln gewöhnt wurde und darum schwer aus eigenem Antrieb handeln kann. Manche Menschen werden ganz in die Passivität getrieben, andere schwanken zwischen beiden Extremen. Es gibt auch Ausnahmen von dieser Regel, wenn die Stärke der Charakteranlage dennoch die genügende Willensstärke entstehen läßt, zumal wenn die strafende Erziehungsperson selbst als gutes Vorbild günstig wirkt. Gefährlich sind vor allem Körperstrafen, zu welchen willensschwache Eltern in Ungeduld greifen, weil sie sich nicht anders zu helfen wissen.

Sehr vieles, was in der Frühkindheit geschieht, bleibt aber nicht im Bewußtsein und in der Erinnerung. Viele unbewußte Regungen, die ein Erwachsener als Nachwirkung aus der Frühkindheit hat, erscheinen selbstverständlich und natürlich, ihre Starre ist schwer durch Einsicht und Belehrung zu ändern.

Das Kind ist in den ersten Jahren überhaupt kein Verstandeswesen, sondern bloß Triebwesen. Nur ganz allmählich entwickelt sich das Denken, wie es der Erwachsene braucht und hilft dem Kind seine Leidenschaften und triebhaften Strebungen kulturgemäß zu beherrschen. Diese Tatsache macht verständlich, warum bei kleinen Kindern die Erziehung durch das begründete Wort und durch vernünftige Erklärung völlig zurücktritt gegenüber einer Erziehung durch Vorbild, Beispiel, Spiel und Übung. Diese Wertung des Vorbilds hat auch ihre Kehrseiten. Nicht wenige Kinder, deren Verhalten von unserem Verstand als unartig bezeichnet wird, ahmen nur Dinge nach, die ihm die Umwelt vorgemacht hat, ohne überhaupt zu wissen, daß ihr Tun vom Erwachsenen als beabsichtigte Unart aufgefaßt, d. h. mißverstanden werden könnte. Auch treten in den verschiedenen Jahren der Frühkindheit manche, und zwar bestimmte „Unarten" besonders häufig auf, sie vergehen von selbst, wenn die Erwachsenen keinen „Streitgegenstand" aus ihnen machen, sondern höchstens durch Ablenkung keine „üble Gewohnheit" auftauchen lassen. Es gehen nämlich stets von den Organen, die stärker wachsen, gleichzeitig auch starke Triebreize aus, welche durch eine längere Periode der Entwicklung eine besondere Eigenart des Kindes bedingen. Wenn der Erzieher das nicht weiß, so muß er oft in seinem Urteil unsicher sein, ob das Kind böse oder unartig ist oder vielleicht darum verstört, weil es gerade in einer solchen schweren Entwicklungsphase steckt. Am bekanntesten ist die sogenannte Trotzphase, also jene Zeit zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, in der jedes gesunde Kind zwischen den Forderungen der Umwelt und den Strebungen eines sich aufbauenden, eigenwilligen Ichs steht und straffällig erscheint, ohne daß es in dem Sinn dafür verantwortlich ist, wie manche Erzieher meinen. Die Beobachtung, daß falsch erzogene Einzelkinder oder Kinder, die schon vor der Trotzphase zu pedantisch erzogen wurden, ein besonders schweres und lang dauerndes Trotzalter durchmachen müssen, spricht dafür, daß an allen Äußerungen und am späteren Verhalten des Kindes die Folgen von früheren Geschehnissen beteiligt sind. Salzmann spricht in seinem „Ameisenbüchlein" davon, daß der Erzieher bei allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge zunächst den Grund in sich selbst suchen müsse, nicht deshalb, meint Salzmann,

weil er beim Suchen immer finden werde, daß er der allein Schuldige sei, sondern weil der Erzieher bei scharfer Selbstkritik recht oft entdecke, wieviel Fehler er selbst dem Kinde beigebracht hat.

Es wird oft vergessen, und die Psychologie der letzten Jahrzehnte hat viele Beweise dafür erbracht, daß das Kind viel mehr aus der Umwelt unbewußt aufnimmt und verarbeitet, als er unmittelbar äußert. Man darf es mit der photographischen Platte vergleichen, die erst bei einer späteren Entwicklung verrät, welche Eindrücke sich in ihr eingeprägt haben. Besonders empfindlich und empfänglich ist das Kind für die Aufnahme von Geschehnissen, die es zwar nicht versteht, die es aber sinnlich reizen, z. B. Schädigungen durch Miterleben von sexuellen Szenen und unbeherrschtes Verhalten der Umwelt oder Disziplinlosigkeit. Treffen diese Schädigungen gerade in jene Phasen der Entwicklung, in denen die in jedem Kind sich entwickelnde Frühsexualität zu erzieherischen Schwierigkeiten Anlaß gibt, so entwickeln sich oft Unarten, deren Bewältigung nur möglich sein wird, wenn der Erzieher den Triebkonflikt des Kindes zu erkennen und zu lösen vermag.

Das bisher Gesagte fassen wir dahin zusammen, daß, wer aus pädagogischen Gründen strafen will, es nur tun darf, wenn er darüber Bescheid weiß, was in dem Kind vorgeht, das ihm straffällig erscheint. Immer wird das Kind unter den erzieherischen Forderungen Unruhezustände durchmachen und erst allmählich bildet sich ein sicher arbeitendes Gewissen, das ihm von innen her vorschreibt, was es tun darf und was es nicht tun darf. Als Ausdruck dieser Unruhe und als Folge einer überstrengen oder überärztlichen Erziehung ergeben sich viele sogenannte Unarten, das Kind ist unfolgsam, lügt, nascht, ist frech oder trotzig. Zu dieser Unruhe des Kindes soll nicht die nervöse Unruhe seiner Erzieher hinzukommen, sonst wird die Situation in der Kinderstube geradezu chaotisch, das Strafen der Kinder wird zu einer Gewohnheit und bewirkt das Gegenteil dessen, was eine Erziehung, die nicht nur dem Augenblick dient, sondern dem Leben, erstrebt. Auch bedenke man, daß die Kindheit nicht lediglich eine Vorbereitung des Erwachsenseins ist, sondern einen Eigenwert in sich trägt, den das Kind in Spiel und Phantasie auszukosten trachtet. Es bedarf einer besonders geschickten Führung, damit das Kind seine Eigenwelt genießen kann und doch von ihr weg und emporstrebt. Auch der hierdurch bedingte Zwiespalt macht das kleine Lebewesen oft schwer erziehbar, nervös oder unartig.

Unsere Stellungnahme zur Frage der Praxis der Strafe in der Erziehung ergibt sich aus den bisher mitgeteilten Voraussetzungen. Sie soll noch da und dort ergänzt werden. Da wir uns bemühen, das von Natur zwiespältige Kind zu einem einheitlichen Wesen zu erziehen, sollten alle Erzieher eines Kindes einheitlich und nicht widersprechend ihre Erziehungsmittel, wie z. B. Strafen, anwenden. Das Kind ist außerordentlich empfindlich für die mangelnde Harmonie seiner Umwelt und nützt sie bewußt und unbewußt in seinem eigenen Verhalten aus. Wer sich erst durch Strafen Autorität verschaffen will, erreicht das Gegenteil. Strafen kommt nur dann als Erziehungsmittel zur Wertung, wenn bereits ein autoritatives Verhältnis besteht und das Kind fähig ist, durch eine starke Gefühlsbindung an den Erzieher sich in

dessen Absichten und Denkweise so weit einzufühlen, daß es in seinem eigenen Ich zum Bundesgenossen und Helfer des Erwachsenen allmählich wird. Vor diesem Stadium muß das Kind eine Zeitlang durch eine Art Dressur, die ähnlich wie eine Strafe wirkt, gewisse Verhaltensweisen lernen, vor allem die zum Selbstschutz. „Gebranntes Kind scheut das Feuer" ist für diese „Naturstrafe" Leitmotiv. Die Erfahrung lehrt, daß bei einer vernünftigen Erziehung die Dressurzeit und die Epoche der Naturstrafe sehr kurz sind und daß der Gehorsam aus Selbstbeherrschung sich nie auf Dressurmethoden aufbaut. Das lehren u. a. auch die Erfahrungen der Tierdressur und der Tiererziehung, die Hagenbeck und andere veranlaßt haben, die üblichen Strafmethoden der alten Tierbändiger völlig zu verlassen und die Selbsterziehung eines Tieres schon ganz früh anzuregen. Die „Straffälligkeit" der heranwachsenden und erwachsenen Tiere hat sich unter diesen Methoden der neuen Erziehung erstaunlich vermindert und der geistige Rapport zwischen Tier und Mensch verstärkt und vergeistigt.

Wer vom Strafen spricht, denkt vorwiegend an die Körperstrafe. In der Tat spielt sie in der Erziehungsgeschichte der Menschheit eine überragende Rolle, obwohl zu allen Zeiten, auch heute noch, es Volksstämme gab, bei denen die Körperstrafe eine geringe oder keine Rollespielt, z. B. bei den Eskimos und einzelnen Indianerstämme. Und doch sind die Erziehungsergebnisse bei diesen Völkern nicht schlechter als die der anderen. Wir können das Für und Wider der Körperstrafe hier im einzelnen nicht durchsprechen, aber betonen, daß viele Beweise dafür vorliegen, daß eine Kindererziehung ohne Körperstrafe möglich und dringend wünschenswert ist. Es wird nicht bezweifelt, daß nicht wenige Menschen, die sich als den Anforderungen des Lebens gewachsen erwiesen haben, als Kind geschlagen wurden; aber das beweist ebensowenig wie die Tatsache, daß trotz Hungers während des Weltkriegs viele Mütter gesunde Kinder zur Welt brachten.

Würde man die „normalen" Erwachsenen nicht nur in Bezug auf ihre Erfolge und ihre Energie, sondern auch in Bezug auf die feineren Qualitäten der Persönlichkeit, auf das eigentlich „Menschliche", z. B. Frohsinn, Freiheit im Denken, Weite des Gesichts- und Urteilfeldes untersuchen, so würde man die üblen Folgen des Strafens kennen lernen.

Es wäre auch zu untersuchen, unter welchen inneren Kämpfen eine große Anzahl Erwachsener äußerlich den Lebenskampf bestanden haben, während sie sich innerlich aufreiben mußten, weil sie in ihrer Kindheit gespalten und liebesunfähig wurden. Es handelt sich ja hier nicht darum, festzustellen, weshalb ausnahmsweise eine Erziehung gelingt, oder — um von einem anderen Gebiet zu sprechen — wie ein Beethoven werden konnte, obwohl Vererbung und Alkoholismus des Erzeugers schwere Schäden setzten, also trotz schlechter Erbmasse und trotz schlechten Milieus, sondern darum, für durchschnittliche Verhalten praktische Richtlinien zu geben. Gegen die Körperstrafe spricht, daß sie die Autorität des Erziehers meist erschüttert und das Schamgefühl vieler Kinder abstumpft, auch das Selbstgefühl und das Vertrauen, die notwendigen Stützen der Selbsterziehung. Die Körperstrafe ist ein Gewaltmittel, es verführt den Strafenden und Bestraften leicht dazu,

Macht und Gewalt höher zu stellen als Gerechtigkeit, begründete Autorität und soziale Hilfe.

Die Körperstrafe als Erziehungsmittel verführt nicht wenige Eltern dazu, ohne Überlegung rezeptmäßig zu handeln und die Sofortwirkung der Strafe, die oft auffällig ist, höher zu stellen, als ihre Fernwirkung, über die man sich selten Gedanken macht. Die Strafe als Rechtsmittel dürfte älter sein als die Strafe als Erziehungsmittel, jedenfalls stimmen Juristen und Pädagogen darin überein, daß je mehr die Strafjustiz sich der uralten Justiz nähert, bei der der Körper in Mitleidenschaft gezogen wurde, die Straffälligkeit sich umso mehr steigert und bei der durchschnittlichen Veranlagung des Menschen Rachegedanken erweckt, die jede wirkliche Erziehung verhindern. Die körperliche Reizung bestimmter Körperteile durch Schlagen verstärkt die Triebhaftigkeit vieler Kinder und provoziert nicht selten eine vorschnelle sexuelle Entwicklung. Ein solches Kind wird schwer erziehbar.

Von der Fernwirkung wurde früher gesprochen, nämlich von der Tatsache, daß der Mensch geneigt ist, was er passiv erlebt hat, später aktiv anderen anzutun. Für unsere ablehnende Beurteilung der Körperstrafe sprechen auch die Erfahrungen, die oft gemacht werden bei der Erziehung verwahrloster, seelisch gestörter und schwer erziehbarer Kinder. Der langjährige Erziehungsleiter der Wiener Fürsorgeanstalt Aichhorn hat in der Praxis den Beweis erbracht, daß man ohne körperliche Bestrafung die schwierigsten Individuen zweckmäßig erziehen kann und schneller einen befriedigenden Erfolg erreicht mit weniger Aufwand an Kraft und Mühe und daß dabei ein menschenwürdiges Zusammensein und ein edles Verhältnis zwischen Leitern und Geleiteten entsteht. Ferner liegen aus Amerika nicht wenige Veröffentlichungen vor, die zeigen, daß in dem Maß die Disziplinarverfahren sich verringern, als in undisziplinierten Klassen unter Verzicht auf jede Körperstrafe verständnisvolle Lehrer den Unterricht und die Erziehung in die Hand nehmen. Auch Friedrich Wilhelm Förster hat in seiner Jugendlehre interessante Beispiele darüber publiziert. Es darf ferner nicht vergessen werden, wie groß die Zahl der „nervösen" Eltern ist und wie gerade die nervöse Reizbarkeit eine geordnete Erziehung überhaupt, vor allem eine mit einem so zweischneidigen Instrument wie es die Körperstrafe ist, erschwert[1]).

Nun taucht bei manchen die Frage auf, was soll denn geschehen, wenn Kinder straffällig werden und mit großer Wahrscheinlichkeit irgendein Strafeingriff erzieherisch notwendig ist. Wohl dürfen alle jene Versuche fehlschlagen, den Erziehern eine Art Rezeptkunde in die Hand zu geben für einzelne Unarten, z. B. für Lügen, Stehlen oder Frechsein. Vielmehr ist in jedem Fall das Durchführen von Maßnahmen anzuraten, die dem Fehlgang, welcher die Erziehung bereits genommen hat, ein Ende setzen. Im allgemeinen gilt aber, daß bei jedem Kind, das in immer verstärkendem Maß straffällig wird, Erziehungsfehler früheren oder neueren Datums vorliegen, ohne deren Erkenntnis und

[1]) Die Fragen sind u. a. behandelt in Fritz Wittels „Die Welt ohne Zuchthaus" (Hans Huber, Bern) und Aichhorn „Verwahrloste Jugend" (Int. Psychoanalyt. Verlag, Wien).

Beseitigung Strafen zwecklos ist. *Cum grano salis* darf dem Rezeptsüchtigen[2]) Folgendes zur Erwägung gesagt sein:

1. Man muß den Tatbestand der Unart klarstellen und die Motive des Kindes zu verstehen versuchen.

2. Ist die Unart schon oft wiederholt und kann man die Bedingungen für die Wiederholungen finden, oder ist sie ganz neuartig?

3. Gegen wen richtet sich die Unart und was veranlaßt das Kind, gegen einen bestimmten Menschen schlimm oder unartig zu sein?

4. Das Kind soll selbst zu seiner Tat Stellung nehmen und sich fragen, ob es diese Unart bejaht oder verneint.

5. Gelingt es, das Kind zu veranlassen, seine Unart einzusehen, sind auch andere Schuldige, z. B. Erwachsene, die ein schlechtes Beispiel gaben, zu dieser Einsicht bereit?

Jeder Strafeingriff soll auch gegen das Motiv und gegen die auslösenden Bedingungen wirksam erscheinen. Jedenfalls soll Strafen — von außergewöhnlichen Anlässen abgesehen — stets das Ergebnis einer Untersuchung sein und nicht einfaches Diktat des Großen gegen den Kleinen.

Die Erfahrung lehrt, daß es notwendig ist, darauf aufmerksam zu machen, daß bei bestimmten körperlich bedingten Leiden, z. B. Störungen der Sinnesorgane, wie Schwerhörigkeit oder sich lang hinziehender englischer Krankheit, eigenartige, scheinbar straffällige Verhaltensweisen der Kinder auftreten, die nicht durch Strafe, sondern durch Behandlung zu bekämpfen sind. Das Gleiche gilt für schwere Zustände von Kinderneurosen, also jener Entwicklungsstörungen im Ich, Gewissens- und Triebleben des Kindes, die es unsozial und unartig machen, weil seine Seele gespalten ist. Wie für das schwerhörige Kind, ist für das neurotische Kind eine sachgemäße Behandlung selbstverständlich.

Wenn man die nicht körperlichen Strafen in Betracht zieht, so sei von vornherein bemerkt, daß auch ihre Verwendung ein volles Verständnis der menschlichen Natur voraussetzt. Als Strafe kommt Liebesentzug und Entziehung von Freuden, Begünstigungen und Freiheiten in Betracht. Der Liebesentzug als Strafe kann unter Umständen ähnlich schwer und eingreifend wirken wie eine schmerzhafte Körperstrafe. Schlechte Methoden sind aber das Nichternstnehmen eines Kindes, seine Verächtlichmachung und überhaupt alle jene geistigen Eingriffe, die seine Ehre wirklich oder in der Phantasie des Kindes aufs Tiefste treffen.

Gewiß muß jede Strafe das Ehrgefühl und das Schamgefühl des Bestraften wecken, aber diese Beschämung sollte möglichst nur vor dem Erzieher und dem eigenen Selbst erfolgen, nicht vor der Öffentlichkeit. Diese Regel kann nicht immer befolgt werden, nicht in der Schule und auch nicht immer zu Hause. Aber die öffentliche Beschämung soll nie angestrebt werden, sondern nur als unvermeidliche, unerwünschte Strafverschärfung vom Kind als Tat-

[2]) Dem Autor wurde anläßlich einzelner Pressekritiken seines Buches „Strafen und Erziehen" (Verlag H. Huber, Bern 1934) vorgeworfen, es fehle eine Art „Rezeptkunde des Strafens"; dieser Vortrag zeigt, warum Strafen und Erziehen nach Rezept unmöglich ist; wer doch eine Anleitung wünscht, soll sie aus den 5 Ratschlägen herausholen.

sache der Wirklichkeit aufgefaßt werden. Man soll auch nicht das Strafen zum wichtigsten Teil des gemeinsamen Lebens und zur Sensation machen.

Eine Voraussetzung für alle diese Maßnahmen muß auch die sein, daß nach jeder Strafe eine volle Verzeihung der Untat vom Erzieher selbstverständlich ist, nicht in einem Gnadenakt, so daß das Kind das sichere Gefühl hat, daß es Möglichkeiten gibt zur wirklichen Sühne und zur wirklichen Entlastung. Verhältnismäßig leicht lassen sich jene Strafmaßnahmen zur Selbsterziehung handhaben, bei denen das Kind durch Verzicht auf ein Vergnügen erlebt, wie sehr ein falsches Verhalten den sozialen Zusammenhang mit den anderen schädigt und spürt, daß es im Verzicht eine Selbsterziehung erreicht. Das Wiedergutmachen eines Schadens und die Mehrleistung für das, was zerstört wurde, kommen als Erziehungsstrafen ernstlich in Betracht, wobei vermieden werden muß, daß das Arbeiten selbst als Strafe erlebt wird. Der Entzug von Freiheit, die soziale Isolierung und das Schweigegebot können vor allem, wenn das Kind geistig den Strafprozeß als berechtigt erlebt, zu Erziehungsmitteln werden.

Es liegt in der Entwicklung der Erziehungsstrafe, daß sie sich selbst überflüssig macht. Durch eine geordnete Früherziehung wird die Straffälligkeit stark herabgesetzt, dabei erwirbt das Kind in der Verbundenheit mit Macht und Liebe der Erwachsenen schon früh die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung. Das Kind, das unter einer gesunden sozialen Ordnung bei einem selbsterzogenen Elternpaar aufwächst, gibt wenig Anlaß zu Strafen, vor allem, wenn es schon früh seine Kräfte in Spiel und Leistung üben kann. Der Erwachsene muß aber seinen Erziehungswillen an der Eigenart des Kindes formen. Das Kind wird ihm dafür als Bundesgenosse mithelfen und so seine Straffälligkeit selbst vermindern auf jenes Minimum, das Schicksal des Menschwerdens und des Menschseins ist.

Kurse in Basel und Zürich

Im Winter 1935/36 finden außer an der Basler Volkshochschule noch folgende kürzere Vorlesungsreihen über Fragen der Psychologie und Pädagogik statt. Im Institut für neuzeitliche Erziehung (Basler Schulausstellung) wird im November vorgetragen über „Die Lebensphasen als psychologische und pädagogische Probleme“ (achtstündig). Im Heilpädagogischen Seminar der Universität Zürich auf Einladung von Professor Hanselmann anfangs 1936 über „Welche Ergebnisse der psychoanalytischen Theorie und Praxis sind für den Lehrer in der Volksschule und für den Erzieher schwer erziehbarer Kinder und Jugendlicher in Anstalten von Bedeutung (vierstündig). Vortragender Dr. Heinrich Meng, Basel.

Bücher

Walter von Baeyer: **Zur Genealogie psychopathischer Schwindler und Lügner.** (Band 7 der Samml. psychopatholog. und neurol. Einzeldarstellungen herausgegeben von Bostroem und Lange), Verlag Georg Thieme, Leipzig, 1935, 234 S. (Aus dem Kaiser-Wilhelm-Institut für Genealogie und Demographie der Deutschen Forschungsanstalt für Psychiatrie in München).

Die Untersuchung nimmt ihren Ausgang von 125 Lügnern und Schwindlern, welche an der Heidelberger Psychiatrisch-neurologischen Klinik und an der Münchner Psychiatrischen und Nervenklinik begutachtet wurden — die meisten im Laufe eines Gerichtsverfahrens. Ziel der Untersuchung war die Durchforschung der Sippen, der Eltern, der Großeltern, Kinder, Geschwister, Stiefgeschwister, Onkel und Tanten, der Neffen und Nichten, Vettern und Basen auf jene Wesenszüge, welche den psychopathischen Lügner und Schwindler charakterisieren.

Welche Wesenszüge sind nun nach der Untersuchung v. Baeyers so charakteristisch, daß sie — gleichsam als gemeinsamer Nenner — bei den Lügnern und Schwindlern einerseits, bei den Sippenangehörigen anderseits gefunden werden können? Das Lügen und Schwindeln selbst? Wir bekommen schon hier eine sehr interessante Antwort: „Der psychopathische Lügner und Schwindler, und im ganz besonderen Maße der eigentliche Pseudologe, erwächst aus einem Anlagekomplex, der in seiner besonderen Zusammengesetztheit in den Sippen meist nur einmalig vertreten ist." — „Das psychiatrische Bild der Pseudologia phantastica als solches, als klinisch-psychologische Einheit vererbt sich nicht." — Auch andere, vielleicht naheliegende Annahmen werden entkräftet. Bloß vier von den 125 Lügnern und Schwindlern konnten nach genauer Prüfung der Krankengeschichten als Prozeßpsychosen, also als eigentliche Geisteskranke angesprochen werden, bloß zwei erweckten Verdacht auf eine organische Krankheit als Ursache der Verwahrlosung, sie „wurden jedoch in dem Material (der psychopathischen Lügner und Schwindler) belassen, aus der Erwägung heraus, daß eine organische Hirnkrankheit wie die Epilepsie und eine pseudologische Charakterveranlagung sehr wohl unabhängig voneinander infolge eines zufälligen Zusammentreffens bei ein und demselben Menschen vorkommen können und daß nicht anzunehmen war, daß in den fraglichen Fällen der pseudologische Wesenszug durch eine epileptische Hirnveränderung bedingt wurde". Auch unter den Geschwistern findet man nicht mehr Schizophrene, Paralytiker, Epileptiker und Schwachsinnige, als dem Durchschnitt solcher Befunde in der Bevölkerung entspricht. In der Kriminalität zeigt sich kein irgendwie auffälliger Unterschied, es ist keine Häufung der Trunksucht, der Neigung zum Selbstmord feststellbar. Nur die Zahl der asylierten Psychopathen erscheint gesteigert, wobei als „asyliert" gilt, wer einmal in einer Klinik oder Anstalt eingeliefert war: gegenüber der Norm von 0,8% (des Bevölkerungsdurchschnittes) auf 4,2%; ebenso ist die Zahl der „zykloiden Persönlichkeiten" gesteigert und — wie in den Sippen der Lügner und Schwindler überhaupt — so auch bei den Geschwistern die „ungebundenen Charaktere". Dieser Begriff „umfaßt gleichsam als Unterarten willenlose, bzw. abnorm beeinflußbare, haltlos-süchtige, geltungsbedürf-

tig-unechte (hysterische) phantastische Persönlichkeiten"; die „Anlage zum ungebundenen Wesen in der Gesamtheit der Einzelmanifestationen dürfte einen vererbbaren Faktor darstellen" (S. 109). Diese Annahme — meint v. Baeyer — wird durch die Tatsache gestützt, daß die Kinder von ungebundenen Eltern häufiger selbst wiederum ungebunden sind als die Kinder von nicht ungebundenen Eltern. Doch muß der Autor bekennen: „Die Möglichkeit eines Hineinspielens ungünstiger Erziehungseinflüsse von seiten der Eltern, bzw. von Nachahmungs- und Identifikationstendenzen von seiten der Kinder kann freilich nicht von vornherein abgelehnt werden."

Die Einzeluntersuchung der Eltern von Lügnern und Schwindlern ergibt ähnliche Befunde wie bei den Geschwistern. Es können keine neuen Tatsachen eruiert werden, welche die Annahme einer groben erblichen Belastung rechtfertigen würden. — Bei der Schilderung der Eltern werden viele Wesenszüge beschrieben, welche uns als charakteristische Beiträge der Eltern für die Prägung des Bildes der Psychoneurosen bekannt sind. So sehr v. Baeyer auch bemüht ist, durch geschickte Korrelationen diesem Teil seines Materials brauchbare Resultate abzugewinnen, so will ihm das doch nicht recht gelingen. So errechnete er z. B. bei den „sozial gescheiterten Lügnern und Schwindlern" eine viel höhere Zahl psychotischer Eltern und eine doppelt so große Zahl „ungebundener Charaktere" als bei den Eltern „sozial günstig verlaufener Fälle von Lügen und Schwindeln"; bei den Geschwistern sind aber die Verhältniszahlen gerade umgekehrt: die Geschwister der günstig verlaufenen Fälle zeigen mehr Charakteranomalien überhaupt und doppelt so viele „ungebundene Charaktere" als die der ungünstig verlaufenen Fälle. — „Worauf diese Umkehr zurückzuführen ist, vermögen wir hier nicht zu entscheiden", meint v. Baeyer und kommt dann zu einer Schlußfolgerung, welche weitgehende Verbreitung bei den Erziehungsbehörden, Jugendrichtern und Pädagogen verdienen würde: „Über die prognostische Verwertung der genealogischen Befunde bei den abnormen Lügnern und Schwindlern kann deshalb noch nichts Widerspruchsfreies ausgesagt werden."

Besondere Beachtung verdienen auch die Untersuchungen der Vettern und Basen. An ihnen ließen sich die von Milieueinflüssen unabhängigen Anlagefaktoren leichter eruieren, gehören die Vettern und Basen doch nicht mehr zur engeren biologischen Familie, die gewöhnlich auch soziologische Familie zugleich ist. „Hält man alle Befunde zusammen, die bei Vettern und Basen der echten Pseudologen und der atypischen Schwindler hinsichtlich des Vorkommens charakterologischer Abweichungen gesammelt werden konnten, so gelangt man zur Feststellung, daß wesentliche, greifbare Abweichungen vom Durchschnitt nicht vorhanden sind." Im gleichen Sinne vorsichtig und zurückhaltend ist auch die Schlußfolgerung bezüglich der eugenischen Nutzanwendung der erhobenen Befunde.

So erscheinen die Lügner und Schwindler auch im Lichte genealogischer Forschung als eine noch wenig durchsichtige und schwer verstehbare Menschengruppe.

Manche Berührungspunkte mit psychoanalytischen Gedankengängen lassen sich an der Arbeit v. Baeyers nachweisen. Der Begriff der „Gefährdungs-

struktur", dem eine große Bedeutung zukommt, deckt sich weitgehend mit dem von August Aichhorn formulierten der „latenten Verwahrlosung"; manche Elemente, die zur Begriffsbestimmung des „Unechten" und „Ungebundenen" führten, würden durch die Arbeiten von Helene Deutsch („Über einen Typus der Pseudoaffektivität — Als ob" und „Über die phatologische Lüge — Pseudologia phantastica") psychologische Vertiefung und Einordnung in unsere Vorstellungen vom Ganzen der seelischen Entwicklung finden. Doch bleibt Verf. an der Oberfläche der Erscheinungen und begnügt sich bei seinen Erklärungen mit der Phantasie, dem abnormen Geltungsbedürfnis u. ä. — Der Wert seiner Untersuchung ist in der Erbbiologie, nicht in der Psychologie fundiert; dort wird sie durch die Neuartigkeit und Präzision imponieren, mit der ein ungewöhnlich verstreutes, unübersichtliches und schwer erfaßbares Material aus dem Problemkreis der Psychopathien gesammelt und geordnet wurde. W. Hoffer.

Julius Bahnsen: **Beiträge zur Charakterologie.** Mit besonderer Berücksichtigung pädagogischer Fragen, mit Zusätzen aus dem handschriftlichen Nachlaß neu herausgegeben und eingeleitet von Dr. Johannes Rudert. Johann Ambrosius Barth, Leipzig 1932. 2 Bände, 856 Seiten.

Klages, Kronfeld, Baumgarten und andere pädagogisch interessierte Psychologen berufen sich neuerdings des öfteren auf den 1881 verstorbenen Gymnasiallehrer und Philosophen Bahnsen. In der Tat verdient es Bahnsen, gelesen zu werden, es gebührt dem Verlag und dem Herausgeber dafür Dank, diese zwei Bände erscheinen zu lassen. Die philosophische Einstellung ruht auf Schopenhauer und Hegel, sie ist nicht Gegenstand unserer Besprechung, vielmehr vorwiegend die Beziehung der Pädagogik Bahnsens zur Psychoanalyse. Sie besteht mehrfach, schon im Grundsätzlichen. Unser Autor macht damit Ernst, „an jedem Punkt und im kleinsten Detail die Beziehung zwischen Einzelerscheinung und Grundwesen nachzuweisen". Bei seiner Charakterforschung geht Bahnsen davon aus, daß das Gemüt als Mutterboden der Gefühle, Stimmungen, Affekte und Leidenschaften das Wesentlichste für die Charakterforschung sei. Dann nimmt Bahnsen eine bemerkenswerte fortschrittliche Stellung zum Phänomen des Traumes ein[1]). So heißt es u. a bei Bahnsen: „Auf die Frage: ‚Was zeigen uns die Träume an?' ist gerade vermöge ihrer Unbestimmtheit, zunächst wenigstens die Antwort unbestreitbar richtig: ‚Was in uns ist', und ebenso unleugbar, daß das Individuum im Traume reiner auf sich und seinen inneren Gehalt gestellt ist als beim Wachen, insofern ist also der Traum sehr geeignet die Selbsterkenntnis auf ihre elementarsten Faktoren zurückzuführen. Deswegen liefert er auch, wie nicht leicht etwas anderes, Belege für ein uns selbst oft überraschendes Sichgleichgebliebenes unseres geheimsten Wollens. Im Traume sehen wir, wessen wir unter Umständen fähig sein würden."

In seinem Handexemplar fügt Bahnsen noch bei: „Insbesondere werden wir uns durch unsere Träume der Konstanz unserer posodynischen Eigentümlichkeit bewußt, soviel auch dessen abgezogen werden muß, was Wirkung der

[1]) Sein Name fehlt unter den Autoren Freuds in seiner „Traumdeutung".

polarischen Natur des Traumlebens überhaupt ist. Manchen entschädigt für die Qualen tiefer Dyskolie der Vorzug, daß ihm seine Träume umsomehr Wonnen vorzaubern, je weniger ihm die Wirklichkeit an Freuden bietet. Aber alsdann bleibt sich seine Natur doch getreu in der Weise, wie er sich zu der erträumten Seligkeit verhält: nämlich zweifelnd an ihrem Bestande, fürchtend für ihre Fortdauer, so daß er, noch innerhalb des Traumes selber, schon etwas von der Enttäuschung antipiziert, welche seiner beim Erwachen harrt."

Unter Posodynik versteht der Autor die Lehre von den Graden der Kapazität für Schmerz und Lust, die Dyskolie ist ein Ausdruck aus der Temperamentslehre, dessen Diskussion uns hier nicht interessiert. Bahnsen rechnet den Traum zu den Quellen charakterologischer Erkenntnis. In seiner Pädagogik empfiehlt er mehrfach das gründliche Studium der „Levana" von Jean Paul; interessant sind die Vorschläge zur Behandlung von jugendlichen Untugenden. Vom Eigensinn heißt es: „Um den Versuch, ihn zu brechen, wird es meistens ein mißlich Ding sein; gemeiniglich reicht man weiter bei ihm mit dem Stab Sanft als mit dem Stab Wehe; denn eine Natur, die keinen Zwang leiden will, verhärtet sich am ehesten, wo sie eine auf solchen hinzielende Absicht gewahrt. Aber andererseits ist jede unweise Nachgiebigkeit ebenso verkehrt, denn sie reicht dem Eigensinn das Futter des ‚Verzeihens' und ‚Verwöhnens'. Also ohne auf das bedenkliche: ‚Die Wahrheit wird wohl in der Mitte liegen', unseren Rückzug zu nehmen, müssen wir doch eine Mischung von Strenge und Sanftmut empfehlen — schon weil die Erfahrung lehrt, daß kluge Mütter allemal besser mit den ‚eigensinnigen Rangen' fertig werden als jähzornige Väter! Geduld: ist auch hier das Zauberwort..."

In seiner Psychologie des Subjektivismus und Objektivismus, anschließend an die Besprechung der Antinomien des Gemüts sei folgende Stelle hervorgehoben: „Daß freilich der Wille nicht der allmächtige ‚Zauberer' sei, der alles heraufbeschwören könne, was ihm beliebt, daß gerade das Geliebteste sich oft am schwersten reproduzieren lasse, — das wissen wir schon; aus der Betrachtung der Antinomien der Erinnerung kennen wir jene geheime Polizei im Willen, welche von gewissen Häfen den Deckel nicht will abtun lassen und darum den Bemühungen der Sehnsucht versteckt entgegenarbeitet mit einem unbewußten Nichtwollen der Aufregung und Beunruhigung, die dem Gelingen der erstrebten Reproduktion nachfolgen könnte und welche deshalb anderen, von außen wirkenden, Motiven zu anderer Reproduktion das Übergewicht gibt; — so daß es also doch schließlich wieder die Spontanität selber ist, was in einem Konflikt seiner eigenen Strebungen sich neutralisiert."

In seiner Abhandlung über den Arzt fordert er für jede Lehranstalt einen Arzt als Beirat.

Bahnsen zitiert das Schillersche Wort: „Wer keinen Menschen machen kann, der kann auch keinen lieben" und schließt seinen Abschnitt über das „Verhältnis des Sexualtriebes zum Erziehen". — „Die Hierodulen der Venus vulvivaga mit ihrem schnöden Gewerbe sind nicht *toto genere* unterschieden von Dichtern keuschester Schwärmerei wie Hölty — und was Jean Paul so gerne als ‚Simultantriebe' beschreibt, ist potenziell identisch mit der Lüsternheit sentimentaler Handlungsdiener, die sich in jede Schürze verlieben."

In der Psychologie der Frauen als Erzieher interessiert eine Stelle über die Stiefmutter: „Darauf beruht die Gefahr, von welcher der Volksmund weiß: daß Kinder leicht zugleich mit der Mutter den Vater verlieren, oder mit einer Stiefmutter zugleich einen Stiefvater bekommen — letzteres nämlich, wenn der Vater zu einer zweiten Gattin innigere Liebe faßt als zu der ersten, was nach dem ‚nur der Lebende hat recht' *phänomenaliter* noch öfter der Fall sein wird, als *realiter;* denn mit den Jahren wird bei vielen die kapriziöse Auswahl laxer und somit eine Fehlwahl wahrscheinlicher — sind doch beim Eingehen einer zweiten Ehe der Regel nach ganz andere Rücksichten entscheidend, ganz andere Requisiten maßgebend, als bei der ersten."

Der Leser wird noch aus vielen Abschnitten, wie dem über Völkerpsychologie, Anregung haben. Der Versuch, Bahnsens Beobachtungen und Folgerungen unter dem Gesichtspunkt heutiger Forschung zu werten, würde hier zu weit führen, eines scheint uns sicher: Bahnsen ist ein origineller Tatsachenmensch mit hoher sprachschöpferischer Qualität, er ragt über die pädagogischen Wissenschaftler seiner Zeit heraus. — Der Herausgeber hat durch ein Wort- und Sachregister das Werk Bahnsens leicht zugänglich gemacht und mit Verständnis auch für die Psychologie des 20. Jahrhunderts die Ergänzungen und Nachträge verwertet und kommentiert. H. Meng.

W. Eliasberg: **Rechtspflege und Psychologie.** Eine Einführung in die Wissenschaften vom seelischen Leben der Menschen für die an der Rechtsverwirklichung Mitwirkenden: Richter, Rechtsanwälte, Staatsanwälte, Sachverständige, Gerichtshelfer, Strafvollzug und Fürsorge, Presse und Öffentlichkeit. Carl Heymanns Verlag, Berlin 1933.

Es gibt anscheinend einige Analogien in den heutigen Situationen von Rechtswissenschaft und Pädagogik. Beiden bietet sich die Psychologie eifrig als notwendige Grundlage an, aber das Bedürfnis nach einem solchen Unterbau scheint aus irgendwelchen Gründen in beiden nicht übermächtig zu sein. Man handelt nach historisch gewordenen Normen, deren Entstehung und soziale Zweckhaftigkeit im Dunkel gelassen wird. Manche Ziele, die sich Pädagogen und Rechtspfleger in ihren Ideologien stellen, erreichen sie nur in geringem Maße. Dagegen scheinen in der Ausübung dieser Berufstätigkeiten genug an anderen abgelenkten Triebzielen befriedigt werden zu können, um über manchen geringen objektiven Erfolg tröstend hinwegzutäuschen.

Das Buch Eliasbergs, das innerhalb der Rechtspflege für Psychologie interessieren will, zeichnet sich — zumindest gegenüber ähnlich gemeinten Einführungen für Pädagogen — durch eine umfassende Systematik und eine erstaunliche Heranziehung der verschiedensten Wissenschaften und Wissenschaftsrichtungen aus. Auch der Psychoanalyse steht der Autor freundlich und verständnisvoll gegenüber. Allerdings richten sich seine Kritiken, Forderungen, Wünsche im wesentlichen an die konkrete Rechtswelt, wie sie vor einigen Jahren in Deutschland war. Daß diese durch Einführung einiger analytischer Fremdkörper beeinflußt werden soll, wünschen wir ebensowenig wie Eliasberg. Wir würden uns nichts besonderes vom Analytiker als Sachverständigen in Strafprozessen oder von einem analytisch geführten

Indizienbeweis versprechen, solange der Rechtsrahmen unverändert bleibt. Etwas anderes ist es mit den Zukunftsmöglichkeiten der Analyse in einer psychologisch ganz anders eingestellten Rechtspflege, was aber nicht zum Thema Eliasbergs gehört. Dort wären Forderungen wie etwa die Psychotherapie des neurotischen Delinquenten, oder daß der den Neurotiker Beurteilende analysiert sei, denkbar. Wir haben ja auch für die Pädagogik derlei Utopien im Vorrat.

Eliasberg will die Aufmerksamkeit des Richters vor allem auf jene Dauerhaltungen lenken, die im Angeklagten oder Zeugen durch seine mitmenschlichen Beziehungen wie Beruf, soziale Schichte und Gruppe entstehen. Er nennt sie „Motivationen". In der Pädagogik haben wir im allgemeinen mit solchen Motivationen weniger zu tun, da sie sich erst mit dem Festsetzen des Menschen in einer Gruppe bilden. In der Psychoanalyse beschäftigen wir uns auch nur selten mit ihnen, aber wir können manchmal beobachten, daß durch das Befreien verdrängter allgemein menschlicher Schichten solche Motivationen von ihrer Starrheit verlieren oder erst möglich werden.

Der Pädagoge mag bei der Lektüre dieses Buches an mancher Stelle nachdenklich werden: so wenn ihm, der manchmal in seiner Beziehung zum Zögling Partei, Zeuge, Staatsanwalt und Richter zugleich ist, die Bedeutsamkeit des strengen Unterscheidens zwischen solch verschiedenen Einstellungen zu Bewußtsein gebracht wird. Auch mag er sich wundern, wie selten im Vergleich zur Rechtspflege in seinem Bereich das Bedürfnis nach Befragung eines Sachverständigen empfunden wird. P. B.

SOEBEN ERSCHIEN DER

ALMANACH DER PSYCHOANALYSE 1936

Mit 4 Bildbeilagen. In Leinen gbd. RM 4·—, in Halbld. RM 8·—

INHALT:

Sigm. Freud	Nachschrift 1935. Nachtrag zur Selbstdarstellung
Sigm. Freud	Die Feinheit einer Fehlhandlung
Sigm. Freud	Thomas Mann zum 60. Geburtstag
Edoardo Weiss (Rom)	Aus einer Einführung in die Psychoanalyse
Theodor Reik (Haag)	Über wechselseitige Erhellung und wiederholte Spiegelung
Sandor Rado (New York)	Die ängstliche Mutter
Harold D. Lasswell (Chicago)	Das Prinzip des dreifachen Appells
Ives Hendrick (Boston)	Die Stärke und Tragfähigkeit des Ichs
Heinz Hartmann (Wien)	Psychoanalyse und Weltanschauung
Gregory Zilboorg (New York)	Zum Selbstmordproblem
Karl A. Menninger (Topeka, Kansas)	Provozierte Unfälle als Ausdruck von Selbstvernichtungstendenzen
Raffaele Cantarella (Neapel)	Psychoanalytische Elemente in der griechischen Tragödie
Richard Sterba (Wien)	Über zwei Verse von Schiller
Karin Michaëlis (Kopenhagen)	Edgar Poe — im Lichte der Psychoanalyse
Franz Alexander (Chicago)	Diesseits und jenseits der Gefängnismauern
F. Lowtzky (Paris)	Die Wiederholung bei Kierkegaard
Edmund Bergler (Wien)	Das Rätsel der Bewußtheit des Ödipuskomplexes
Heinrich Meng (Basel)	Zwang und Strafe als Problem der seelischen Hygiene
Jenny Wälder (Wien)	Aus der Analyse eines Falles von nächtlichem Aufschrecken
Hans Zulliger (Ittigen)	Milieuwechsel als heilerzieherisches Mittel
Friedrich Eckstein (Wien)	Ältere Theorien des Unbewußten

Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien I.

BÜCHER DES WERDENDEN

Herausgegeben von Paul Federn, Wien, und Heinrich Meng, Basel

Band IX

HEINRICH MENG

STRAFEN UND ERZIEHEN

203 Seiten

Der Zweck dieses Buches ist, Beobachtungen und Ergebnisse aus der Erziehungspraxis darzustellen, damit, wer zur Strafe als Erziehungsmittel greifen will, sich zuvor unterrichten kann über ihren Ursprung, ihre Wirkung und psychologische Einordnung. Das Buch wendet sich an alle Jugend- und Menschheitserzieher, insbesondere an Lehrer, Erzieher und Eltern, sowie an Ärzte und Psychologen.

Aus dem Inhalt:

I. Ursprung und Entwicklung des Strafens. II. Grund und Zweck des Strafens. Die Strafrechtstheorien. Das Erziehen durch Strafe. III. Zur Psychologie der Strafe und des Strafens. IV. Wirkung des Bestraftwerdens. V. Die Körperstrafe bei verschiedenen Völkern. Die seelische Wirkung der Körperstrafe. VI. Erziehen und Strafen in den ersten Kinderjahren. VII. Das Strafen im Schulalter. VIII. Die richtige Behandlung scheinbar straffälliger Kinder. Autorität und Verantwortung. IX. „Straffreie" Erziehung und Selbstzucht. X. Richten, Strafen und Erziehen als pädagogisches Problem der Zukunft.

In Leinen RM 4.80

VERLAG HANS HUBER IN BERN

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, IX. Jahrgang, Heft 4

INHALT:

Fritz Redl: Der Mechanismus der Strafwirkung 221
Wilhelm Hoffer: Bericht über die Einleitung einer Kinderanalyse 271

BERICHTE:

Heinrich Meng: Strafen und Erziehen 293
Kurse in Basel und Zürich 300

BÜCHER:

Walter von Baeyer: Zur Genealogie psychopathischer Schwindler und Lügner *(Hoffer)* . . 301
Julius Bahnsen: Beiträge zur Charakterologie *(Meng)* 303
W. Eliasberg: Rechtspflege und Psychologie *(P. B.)* 305

Soeben erschien:

HANNS SACHS

ZUR MENSCHENKENNTNIS

Ein psychoanalytischer Wegweiser für den Umgang mit sich und anderen

Geheftet RM 2.20 In Leinen RM 3.40

„Wir selbst sind der einzige Weg zur Menschenkenntnis und der Weg wird nicht offen sein, bis wir alle es in unserem Schulbuch stehen haben: *Homo sapiens* — eine noch wenig erforschte Gattung."

Inhalt: I. Allgemeines. II. Das Ich im vertrauten Umgang. III. Die anderen — auf Distanz gesehen. — Im Anhang. IV. Familie — mit und ohne Liebe. V. Vom Glück — ohne Angabe der Adresse.

INTERNATIONALER PSYCHOANALYTISCHER VERLAG IN WIEN

BÜCHER DES WERDENDEN

Herausgegeben von Paul Federn, Wien, und Heinrich Meng, Basel

Soeben erschienen

Band VIII

ANNA FREUD

EINFÜHRUNG IN DIE PSYCHOANALYSE FÜR PÄDAGOGEN

Zweite Auflage

Aus dem Inhalt:

Das Vergessen von Kindheitserlebnissen, Triebleben, Vorpubertät und Reifung, Psychoanalyse und Pädagogik.

„Anna Freud vermittelt allen Erziehungsbeflissenen aus der Seelenlehre ihres Vaters das, was ihnen bei ihrer Arbeit helfen kann: nämlich die seelische und erzieherische Auswertung frühester, ins Unbewußte versunkener Kindheitserlebnisse, die in ihren Auswirkungen aber den Charakter und die Erziehbarkeit entscheidend beeinflussen. Sie begnügt sich nicht mit den sichtbaren seelischen ‚Leistungen' der Zöglinge, sondern benutzt die Analyse zur Dechiffrierung von Charakteräußerungen, die uns ohne Zurückgehen auf ihr erstes Zustandekommen oft rätselhaft und zusammenhanglos erscheinen und die Erziehung erschweren, wenn sie unerkannt bleiben." *Eisfelder Zeitung.*

Leinen RM 3.70

Band X

HANS ZULLIGER

SCHWIERIGE SCHÜLER

Acht Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe

Aus dem Inhalt:

I. Einleitung, Einteilungen, Fragestellungen, Übersichten. II. Unterscheidungen. Dissoziales Symptom und dissoziale Grundlage; Dressur und Erziehung; Milieuwechsel als heilerzieherisches Mittel. III. Diskussion des Mittels „Milieuwechsel". Vom Aufbau der seelischen Persönlichkeit. Zivilisierung und Kultivierung. IV. Die Freud'sche Psychologie in der Praxis der Erziehungshilfe. V. Herstellung der günstigen Übertragung. Assoziations- und Spieltechnik. VI. Einbezug des Rorschach'schen Testversuchs ins Arbeitsfeld des Erziehungsberaters und -helfers. Abgrenzung seiner Leistungen im Vergleich mit der pädanalytischen Methode. VII. Zusammenfassung. Paar-Beziehung und das Verhältnis von Gemeinschaft und Führer. Gefahren der Bindung: das nichtbewußte, passive Erleiden und das bewußte, aktive Handhaben der Übertragung. VIII. Über den Bereich der psychoanalytischen Erziehungsberatung und -hilfe.

Leinen RM 7.80

VERLAG HANS HUBER IN BERN

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien I, Börsegasse 11. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.
Printed in Austria

BÜCHER DES WERDENDEN

Herausgegeben von Paul Federn, Wien, und Heinrich Meng, Basel

Soeben erschienen

Band VIII

ANNA FREUD

EINFÜHRUNG IN DIE PSYCHOANALYSE FÜR PÄDAGOGEN

Zweite Auflage

Aus dem Inhalt:

Das Vergessen von Kindheitserlebnissen, Triebleben, Vorpubertät und Reifung, Psychoanalyse und Pädagogik.

„Anna Freud vermittelt allen Erziehungsbeflissenen aus der Seelenlehre ihres Vaters das, was ihnen bei ihrer Arbeit helfen kann: nämlich die seelische und erzieherische Auswertung frühester, ins Unbewußte versunkener Kindheitserlebnisse, die in ihren Auswirkungen aber den Charakter und die Erziehbarkeit entscheidend beeinflussen. Sie begnügt sich nicht mit den sichtbaren seelischen ‚Leistungen' der Zöglinge, sondern benutzt die Analyse zur Dechiffrierung von Charakteräußerungen, die uns ohne Zurückgehen auf ihr erstes Zustandekommen oft rätselhaft und zusammenhanglos erscheinen und die Erziehung erschweren, wenn sie unerkannt bleiben." *Eisfelder Zeitung.*

Leinen RM 3.70

Band X

HANS ZULLIGER

SCHWIERIGE SCHÜLER

Acht Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe

Aus dem Inhalt:

I. Einleitung, Einteilungen, Fragestellungen, Übersichten. II. Unterscheidungen. Dissoziales Symptom und dissoziale Grundlage; Dressur und Erziehung; Milieuwechsel als heilerzieherisches Mittel. III. Diskussion des Mittels „Milieuwechsel". Vom Aufbau der seelischen Persönlichkeit. Zivilisierung und Kultivierung. IV. Die Freud'sche Psychologie in der Praxis der Erziehungshilfe. V. Herstellung der günstigen Übertragung. Assoziations- und Spieltechnik. VI. Einbezug des Rorschach'schen Testversuchs ins Arbeitsfeld des Erziehungsberaters und -helfers. Abgrenzung seiner Leistungen im Vergleich mit der pädanalytischen Methode. VII. Zusammenfassung. Paar-Beziehung und das Verhältnis von Gemeinschaft und Führer. Gefahren der Bindung: das nichtbewußte, passive Erleiden und das bewußte, aktive Handhaben der Übertragung. VIII. Über den Bereich der psychoanalytischen Erziehungsberatung und -hilfe.

Leinen RM 7.80

VERLAG HANS HUBER IN BERN

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien I, Börsegasse 11. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel. Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.
Printed in Austria

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, IX. Jg. (1935), Heft 4

IX. Jahrg. 1935 Heft 4

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Fritz Redl . . . . . Der Mechanismus der Strafwirkung

Wilhelm Hoffer . . . Bericht über die Einleitung einer Kinderanalyse

Heinrich Meng . . . Strafen und Erziehen

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2·—